

Sous la direction de FRANCE JUTRAS

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

ENJEUX SOCIOÉDUCATIFS ET PÉDAGOGIQUES



Presses de l'Université du Québec

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone: 418-657-4399 • Télécopieur: 418-657-2096
Courriel: puq@puq.ca • Internet: www.puq.ca

Diffusion/Distribution :

CANADA et autres pays

PROLOGUE INC.
1650, boulevard Lionel-Bertrand
Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Téléphone: 450-434-0306 / 1 800 363-2864

SUISSE

SERVIDIS SA
Chemin des Chalets
1279 Chavannes-de-Bogis
Suisse

FRANCE

AFPU-DIFFUSION
SODIS

BELGIQUE

PATRIMOINE SPRL
168, rue du Noyer
1030 Bruxelles
Belgique

AFRIQUE

ACTION PÉDAGOGIQUE
POUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION
Angle des rues Jilali Taj Eddine
et El Ghadfa
Maârif 20100 Casablanca
Maroc



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Sous la direction de FRANCE JUTRAS

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

ENJEUX SOCIOÉDUCATIFS ET PÉDAGOGIQUES

2010



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible grâce à l'aide financière de la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC).

Les auteurs ont bénéficié du soutien du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) du Canada et de l'Équipe de recherche sur la gouvernance et l'éthique appliquée (ERGEA) de l'Université de Sherbrooke.

Intérieur

Mise en pages: INFOSCAN COLLETTE-QUÉBEC

Couverture

Conception: RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2010 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés
© 2010 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 1^{er} trimestre 2010

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada
Imprimé au Canada

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	
L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ : NOUVEAUX ENJEUX SOCIOÉDUCATIFS, NOUVELLES RESPONSABILITÉS ÉDUCATIVES	1
<i>France Jutras</i>	
1. Le contexte de l'intégration de l'éducation à la citoyenneté à l'école.	2
2. L'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au secondaire	4
3. La recherche entreprise	6
4. Le contenu du livre	8
Références bibliographiques	14

Chapitre 1	
FORMER UN CITOYEN :	
LA TENSION ENTRE LE POLITIQUE ET LE PÉDAGOGIQUE	15
<i>Georges A. Legault</i>	
1. Le besoin de socialisation	18
1.1. L'intégration à l'État-nation : modèle à transformer	18
1.2. La participation à un État démocratique	21
1.2.1. Répondre au besoin d'intégration et de diversité culturelle	21
1.2.2. Renouveler l'espace public	24
2. La validité du choix pédagogique :	
histoire et éducation à la citoyenneté	25
2.1. Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté	26
2.2. La validité du choix de la discipline historique	29
3. L'efficacité de la réforme	33
3.1. La compréhension de la réforme	33
3.2. La compétence trois	34
3.3. La place de l'histoire dans l'éducation à la citoyenneté	36
3.4. L'évaluation de la compétence trois	37
3.5. L'élève dans la classe	38
Conclusion	40
Références bibliographiques	42

Chapitre 2	
L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DANS LES PROGRAMMES	
DU SECONDAIRE D'HIER À AUJOURD'HUI	43
<i>Luc Guay et France Jutras</i>	
1. La période historique étudiée	45
2. Les conceptions de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes	47
2.1. Les premiers pas : de 1946 à 1967	48
2.1.1. Le programme de 1946 de philosophie et de morale des écoles primaires supérieures pour garçons	50
2.1.2. Le programme des écoles secondaires (classes de 8 ^e et 9 ^e années) de 1956	52
2.1.3. Le programme d'études pour les néo-Canadiens de 1961	54
2.2. L'éducation civique : de 1967 à 1982	55
2.2.1. Le programme des écoles secondaires de 1967 : Éducation professionnelle et civique 41	58
2.2.2. Le programme des écoles secondaires de 1967 : Histoire 11, 21, 31, 41 et 51	59
2.2.3. Le programme des écoles secondaires de 1970 : Formation de la personne : sciences morales	60
2.3. Vers l'éducation à la citoyenneté : de 1982 à 2004	61
2.3.1. Le programme de formation générale et professionnelle de 1982 : Histoire générale, 2 ^e secondaire	64
2.3.2. Le programme de formation générale et professionnelle de 1982 : Histoire du Québec et du Canada, 4 ^e secondaire	65
2.4. L'éducation à la citoyenneté depuis 2004	67
2.4.1. Le programme de formation de l'école québécoise : domaine de l'univers social	68

Conclusion	72
Références bibliographiques	74
Chapitre 3	
L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ À L'ÉCOLE :	
UNE RÉPONSE DE L'ÉCOLE AU PROBLÈME DU VIVRE-ENSEMBLE.	77
<i>Emmanuelle Marceau, France Jutras et André Lacroix</i>	
1. La montée de l'individualisme et l'affaiblissement du lien social	78
2. L'éducation à la citoyenneté pour fortifier le lien social	79
3. La responsabilité comme base de l'agir citoyen	81
4. L'éducation à la citoyenneté à l'école	83
Conclusion	86
Références bibliographiques	87
Chapitre 4	
ÉDUCER À LA CITOYENNETÉ ET CONTRIBUER	
À LA FORMATION DU JUGEMENT MORAL	89
<i>André Lacroix</i>	
1. Le vivre-ensemble et la citoyenneté	91
1.1. L'individualisme	93
1.2. Un rapport au temps en évolution	94
1.3. L'hyperspécialisation dans la sphère du travail	96
2. Qu'est-ce que la citoyenneté ?	98
3. Une typologie de la citoyenneté	99
4. Du concept de citoyenneté à l'éducation à la citoyenneté.	101
5. La personne au cœur du projet éducatif	102
6. L'éducation à la citoyenneté à l'intersection des projets collectifs et individuels	104
7. Le jugement moral et l'éthique au centre du jeu citoyen	106
Conclusion : L'imbrication de la formation morale et de la citoyenneté au profit de l'éthique	107
Références bibliographiques	109
Chapitre 5	
LE « VIVRE-ENSEMBLE » :	
LA CITOYENNETÉ ET LE POLITIQUE ENTRE CONFLIT ET CONFIANCE . . .	111
<i>André Duhamel</i>	
1. La notion du « vivre-ensemble » et ses occurrences	113
2. Le « vivre-ensemble » et le déni du conflit	119
3. Le « vivre-ensemble » et le primat de la confiance.	122
Conclusion : « vivre-ensemble » et normativité citoyenne	126
Références bibliographiques	127

Chapitre 6	
L'IDÉE D'INTÉGRATION TRANSCULTURELLE COMME CONTEXTE D'UN PROJET D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ	131
<i>Alain Létourneau</i>	
1. Notre pluralisme de fait	133
2. L'éducation à la citoyenneté : une définition	133
3. L'éducation à la citoyenneté présuppose une identité commune	135
4. Mieux comprendre le caractère construit et multiple de l'identité culturelle en regardant les usages des médias	135
5. Des êtres marqués par une histoire et des expériences	137
6. Le transculturel comme espace d'échange et de communication	139
7. Retour sur les discussions du groupe	141
Pour conclure	149
Références bibliographiques	151

Chapitre 7	
LA QUESTION DE L'ÉDUCATION AUX VALEURS À L'ÉCOLE : QUEL RÔLE POUR LE PROGRAMME D'HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ?	153
<i>Pierre Lebuis</i>	
1. La question des valeurs dans le système éducatif et dans l'enseignement	156
2. Une nouvelle responsabilité qui pose des défis aux enseignantes et enseignants d'histoire	164
Conclusion	175
Références bibliographiques	176

Chapitre 8	
L'APPROPRIATION DIDACTIQUE DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ AU SECONDAIRE	179
<i>Luc Guay</i>	
1. Les quatre phases des discussions	182
1.1. La phase 1 : le sens de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté	182
1.2. La phase 2 : l'analyse des programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté	185
1.3. La phase 3 : les modèles d'intervention en éducation à la citoyenneté	187
1.4. La phase 4 : la conception d'outils didactiques	193
2. L'établissement d'un cadre didactique	195
2.1. La maîtrise des contenus par la compréhension des réalités sociales à l'étude	196
2.2. La connaissance des principes, des axes liés à l'éducation à la citoyenneté	196
2.3. La maîtrise des compétences disciplinaires et transversales et de leurs composantes	199

2.4. La connaissance de démarches d'apprentissage à utiliser en classe	200
2.5. La connaissance d'instruments d'évaluation	201
Conclusion	206
Annexe	209
Matériel didactique sur la révolution industrielle que les élèves peuvent compléter à partir de leurs dossiers sur le sujet qui comportent des documents écrits et figurés	209
Références bibliographiques	210
Chapitre 9	
LA LAÏCITÉ DANS L'ESPACE PUBLIC : UNE CLARIFICATION QUI S'IMPOSE POUR COMPRENDRE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ EN CONTEXTE PLURALISTE	211
<i>Sylvie Courtine Sinave et France Jutras</i>	
1. Les transformations sociales qui mènent au questionnement sur la laïcité.	214
1.1. La place de la religion dans le développement identitaire au Québec	215
1.2. Le pluralisme culturel lié à l'immigration	216
2. La clarification du concept de laïcité.	218
2.1. L'interprétation française: l'idéal laïque et la cité laïque	222
2.2. Une interprétation générique: les facteurs favorisant l'émergence de la laïcité	225
2.2.1. La tolérance à l'égard de la liberté de culte	225
2.2.2. Le détachement des droits citoyens de l'appartenance religieuse	226
2.2.3. Le déplacement de la source de légitimité de l'État et de l'Église à la souveraineté du peuple.	228
2.3. Une interprétation consensuelle: le difficile arrimage entre laïcité et culture et entre identité individuelle et identité collective	229
Conclusion	235
Références bibliographiques	236
NOTICES BIOGRAPHIQUES	239

INTRODUCTION

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Nouveaux enjeux socioéducatifs,
nouvelles responsabilités éducatives

France Jutras
*Département de pédagogie
Université de Sherbrooke*

Le livre *L'éducation à la citoyenneté : enjeux socioéducatifs et pédagogiques* est issu de travaux réalisés dans le cadre d'un projet de recherche subventionné par le CRSH : *L'éducation à la citoyenneté au secondaire : savoir professionnel et clarification conceptuelle*. Possédant des expertises disciplinaires complémentaires, les chercheurs qui ont participé au projet se sont penchés sur deux volets interreliés. Dans le volet qui a donné lieu à l'étude sur le terrain, des rencontres de discussion ont été réalisées selon le modèle de recherche collaborative (Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebuis, 2001). Dans celui qui a porté sur la recherche conceptuelle, un certain nombre de concepts et d'enjeux socioéducatifs qui se rapportent à l'éducation à la citoyenneté ont été clarifiés à partir de l'analyse des discussions et d'une recherche documentaire approfondie. C'est ainsi qu'on trouve dans ce livre deux types de résultats de la recherche : des analyses sur les responsabilités éducatives de l'école et des enseignants par rapport à l'éducation à la citoyenneté et des clarifications sur le sens de l'éducation à la citoyenneté. Afin de mettre en perspective les contenus des chapitres du livre, une contextualisation de l'éducation à la citoyenneté à l'école québécoise et de son intégration à l'enseignement de l'histoire au secondaire est effectuée. Cela permet de mettre en valeur le questionnement qui a constitué le fil conducteur de la collecte et de l'analyse des données.

1. Le contexte de l'intégration de l'éducation à la citoyenneté à l'école

Depuis quelques années, principalement dans les pays à démocratie libérale, les enjeux du développement de la personne comme être social se sont cristallisés autour de la question de l'éducation à la citoyenneté. Plusieurs caractéristiques du contexte social ont rendu nécessaire cet intérêt pour l'éducation à la citoyenneté : la composition multiculturelle et multiraciale des populations qui interpelle par rapport à la place des identités minoritaires et à l'égalité des droits ; la violence, le vandalisme et la criminalité qui provoquent des sentiments d'insécurité dans les populations ; la remise en cause des structures de l'État providence dans le cadre de politiques néolibérales qui réduisent le rôle de l'État ; le vide politique qui s'exprime par la perte de crédibilité des partis politiques auprès des électeurs et qui affecte la participation aux instances démocratiques.

Ce contexte social dont on peut considérer qu'il provoque un glissement du sociopolitique vers l'éthique, soit une individualisation de la sphère publique, pose évidemment de nouveaux défis au monde de l'éducation. C'est ainsi que, partout sur la planète, il est demandé aux enseignants d'apporter une contribution significative à la formation sociale de la personne afin de fournir à celle-ci des repères et des balises nécessaires à une vie partagée avec autrui dans l'espace public. Dès 1996, les auteurs du rapport Delors (Unesco, 1996) ont souligné que, dans les systèmes éducatifs, on ne peut plus se contenter de concevoir la personne dans sa seule individualité, mais qu'on doit dorénavant insister fortement sur sa dimension sociale et politique. Aussi, aux trois piliers traditionnels de l'éducation – apprendre à connaître, à faire et à être –, ont-ils recommandé d'en ajouter un quatrième : apprendre à vivre ensemble. Il s'agit d'une visée éducative différente, plus globale et absolument essentielle dans notre monde où tout est interconnecté et interdépendant. Son omission, d'après l'Unesco (s. d.), pourrait avoir comme conséquence l'annihilation de tous les autres efforts en faveur de l'éducation, de la santé et du développement.

Ces besoins nouveaux de formation ont non seulement été exprimés par l'Unesco, mais ils l'ont aussi été dans le cadre du rapport des États généraux sur l'éducation (1996) qui a fait suite à une vaste consultation publique sur l'avenir de l'éducation au Québec. Le gouvernement du Québec a élaboré une nouvelle politique éducative en 1997, *Le virage du succès*, qui a donné lieu à des changements substantiels, notamment la mise en œuvre graduelle de la réforme de l'école primaire et secondaire depuis 2000. Lorsqu'on examine les trois missions de l'école telles qu'exprimées dans le rapport des États généraux et la politique éducative – instruire, socialiser et qualifier –, on peut remarquer qu'elles concordent avec les orientations de l'Unesco. L'accent est mis sur l'apprentissage de connaissances, de savoir-être et de savoir-faire dans le but d'outiller chacun pour son insertion sociale en tant que travailleur et citoyen. Il s'agit d'une orientation qui vise, d'une part, à contrer l'exclusion et la violence et, d'autre part, à favoriser l'inclusion en tenant compte de la diversité, du pluralisme de notre société et des interdépendances dans le monde. L'éducation à la citoyenneté apparaît ainsi comme une mesure privilégiée pour s'engager dans cette visée et intervenir en ce sens.

L'intégration de l'éducation à la citoyenneté au curriculum scolaire québécois prend deux formes. La première forme, la plus facilement observable, est son insertion comme composante des programmes d'études du domaine de l'univers social. Au préscolaire et au primaire, il s'agit des programmes de géographie, d'histoire et éducation à la citoyenneté qui portent sur la société et le territoire ; au secondaire, il s'agit des programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté. La deuxième forme d'intégration est que le thème du « vivre-ensemble et citoyenneté » constitue l'un des cinq domaines généraux de formation du curriculum où l'on vise à ce que les élèves soient amenés à tisser des liens entre les matières et à développer leur esprit critique. Des thématiques transversales dans le monde contemporain doivent ainsi être traitées par tous les enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire.

Dans le contexte de la recherche, le choix de traiter de l'éducation à la citoyenneté à partir des responsabilités éducatives associées à l'enseignement de l'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire a été fait même si la responsabilité d'éducation à la citoyenneté revêt un caractère transversal et qu'elle constitue une mission de toute l'école. On verra cependant dans divers chapitres comment ce questionnement à la base de la recherche a été élargi à un questionnement plus fondamental sur le sens de l'éducation à la citoyenneté.

2. L'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au secondaire

Dès le XIX^e siècle, la finalité première de l'enseignement de l'histoire au Québec vise la formation du citoyen (Charland, 2003). Il en est de même du côté canadien-anglais et américain, où l'enseignement des sciences sociales est associé à la préparation à la vie du citoyen par l'acquisition de connaissances, d'habiletés et de valeurs pour soutenir la démocratie. D'ailleurs, au plan mondial, l'éducation à la citoyenneté est surtout réalisée dans le cadre de l'enseignement de l'histoire et, dans des degrés moindres, en sciences sociales, en langue maternelle et en éducation morale.

La position prise par le Ministère d'intégrer l'éducation à la citoyenneté à la formation en histoire se situe dans le modèle mondial dominant. De plus, elle s'inscrit en continuité avec les visées de formation des programmes antérieurs à la réforme. En effet, les finalités de formation des programmes d'histoire de 2^e et de 4^e secondaire (Gouvernement du Québec, 1982a et 1982b) en vigueur jusqu'à l'implantation des nouveaux programmes peuvent se résumer ainsi : développer le sens de l'appartenance à la communauté humaine et à la société québécoise ; apprécier le passé pour comprendre le présent et établir un lien passé-présent-avenir ; comprendre le fondement de la société actuelle ; développer une pensée autonome et critique. Avec les nouveaux programmes, on vise, d'une part, l'enracinement culturel au moyen d'une alphabétisation sociale qui tient compte de la perspective historique et, d'autre part, l'insertion sociale comme élément clé de la construction de la conscience citoyenne par une perception raisonnée de son identité, une adhésion lucide à des valeurs et une acceptation lucide de son rôle de citoyen (Gouvernement du Québec, 2003). Avec la mise en œuvre de la réforme au secondaire, le personnel enseignant dispose désormais de 450 heures réparties sur les cinq années du secondaire pour l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté plutôt que de 200 heures sur deux années comme c'était le cas auparavant. Cette augmentation substantielle du temps d'enseignement permet à cette discipline de faire partie dorénavant des disciplines dites importantes à l'horaire, tout comme les langues et les mathématiques.

L'éducation à la citoyenneté est généralement vue comme un levier de régulation des rapports sociaux. C'est pourquoi ses contenus scolaires portent sur la connaissance et la compréhension des droits de la personne, de l'histoire nationale, des structures gouvernementales et des processus de la vie politique ; ses méthodes et ses moyens visent des apprentissages actifs qui mettent l'élève en situation de pratiquer la citoyenneté et d'en débattre à l'école et dans la communauté ; ses buts consistent à outiller les élèves par des connaissances, de la compréhension, des habiletés et des aptitudes, des valeurs et des dispositions pour qu'ils puissent participer de manière active, responsable et critique à la vie sociale démocratique.

On trouve dans les écrits ministériels, scientifiques et professionnels de nombreuses descriptions et recommandations sur la manière de faire l'éducation à la citoyenneté. Cependant, la tâche concrète du personnel enseignant a moins été l'objet d'analyse. On peut tout de même penser que le pluralisme des valeurs dans nos sociétés la rend difficile, car les enseignants ne savent plus trop à quelles valeurs éduquer les jeunes qui leur sont confiés ni jusqu'où aller en ce sens. Cela est d'autant plus évident en éducation à la citoyenneté puisque éducation et politique se rejoignent. Cette forme d'éducation peut d'ailleurs apparaître pleine de risques pour les enseignants. La solution à laquelle certains parviennent sans doute consiste à se retrancher dans un enseignement formel, descriptif et abstrait, et d'éviter de traiter d'enjeux controversés. Pour le moins qu'on puisse dire, ces questions renvoient au rôle de l'école et des enseignants dans la société, ainsi qu'aux moyens à mettre en œuvre pour la formation morale de la personne en tant que citoyen d'une démocratie libérale.

3. La recherche entreprise

Si certains enseignants sont stimulés par les nouveaux programmes à mettre en œuvre, un grand nombre sont désemparés devant leurs nouvelles responsabilités éducatives. Trois difficultés majeures sont perçues par le personnel enseignant : une insuffisance de fondements théoriques, un manque de matériel didactique et une insuffisance de connaissances sur les stratégies d'enseignement liées à l'apprentissage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté (Guay et Jutras, 2004). Un constat s'impose : le personnel enseignant voit sa tâche et ses responsabilités éducatives augmenter, mais il considère avoir des lacunes sur le plan des savoirs et des savoir-faire. Devant ce diagnostic de la situation, les deux objectifs de la recherche ont été de documenter l'appropriation des responsabilités d'éducation à la citoyenneté des enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire et de clarifier des concepts relatifs à l'éducation à la citoyenneté.

L'équipe de recherche interdisciplinaire qui a été réunie a travaillé sur ces objectifs à l'intérieur de deux volets complémentaires. La recherche sur le terrain a eu lieu au cours de l'année

2006-2007 dans la région de Sherbrooke. Deux des chercheurs universitaires, une étudiante de maîtrise en sciences de l'éducation, une étudiante stagiaire avec l'un des enseignants engagés dans la recherche et neuf enseignants se sont réunis sept fois après des journées de classe pour discuter en groupe de leur expérience relative à la mise en œuvre du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire. Les participants à la recherche collaborative sont présentés au tableau suivant. Il est à noter que des pseudonymes ont été utilisés afin de préserver la confidentialité des personnes et de leurs propos. De plus, chaque participant à la recherche s'est engagé de façon volontaire et aurait pu se retirer sans préjudice à n'importe quel moment de la recherche. Les discussions ont été enregistrées, transcrites et analysées au fur et à mesure de la démarche. Au début de chaque rencontre, les partenaires universitaires rapportaient leur analyse de la rencontre précédente de manière à la valider et à prendre des décisions collectives pour la poursuite des discussions.

Dans le volet relatif à l'analyse conceptuelle, tous les chercheurs ont participé à clarifier le sens des concepts qui ont émergé des discussions en milieu de pratique et des concepts plus généraux reliés au domaine de l'éducation à la citoyenneté. Le travail effectué dans ce volet de clarification des concepts a permis de mettre en relief que l'éducation à la citoyenneté et la notion de citoyenneté ne peuvent pas passer seulement par des connaissances socio-historiques car elles remettent en cause la question même de l'identité. Dès lors, c'est la question du rapport au monde qui est posée. Le vivre-ensemble signifie-t-il coexister (survivre ensemble) ou coopérer (agir ensemble)? Éduquer à la citoyenneté, est-ce socialiser (intégration sociale) ou politiser (critique sociale)? La tolérance est-elle plus proche de l'indifférence, de la retenue, du respect ou du relativisme? Ces questions ont été à la base de la constitution d'un corpus documentaire qui a compris des études en sociologie, en philosophie et en éducation, de même que des entrées dans des encyclopédies et des dictionnaires. Une grille d'analyse a été élaborée afin de dégager des éléments significatifs pour répondre à divers questionnements issus des discussions et des besoins de clarifications. Tout au long du projet, le travail sur les deux volets de la recherche a été constamment nourri des discussions, des analyses des discussions et de la documentation recueillie.

Les participants à la recherche collaborative

Pseudonymes	Type d'école	Années d'expérience
<i>Premier cycle</i>		
Ginette	Publique	2 ans (non permanente)
Véronique	Publique	4 ans (non permanente)
Pierrette	Publique	5 ans
Évelyne	Publique anglophone	15 ans
Philippe	Privée	20 ans
<i>Premier et deuxième cycles</i>		
Audrey	Publique	Stagiaire 4 ^e année du BES
Richard	Publique	19 ans
<i>Deuxième cycle</i>		
Arthur	Publique	14 ans
Victor	Privée	20 ans
Jacques	Publique	21 ans
<i>Équipe de recherche – Université de Sherbrooke</i>		
Ophélie	5 ans enseignante / 4 ans conseillère pédagogique / 1 an étudiante maîtrise	
Léonie	5 ans enseignante à l'éducation des adultes / 16 ans, fondements de l'éducation, U de S	
Oscar	24 ans enseignant au secondaire / 12 ans, didactique, U de S	

4. Le contenu du livre

Le livre comprend deux types de chapitres. Certains portent davantage sur la clarification de l'éducation à la citoyenneté et sur les raisons pour lesquelles cette visée éducative est introduite dans les programmes scolaires, alors que d'autres ont davantage trait à des

interventions en ce sens. Cependant, on remarquera dans bien des chapitres un va-et-vient explicatif entre les questions issues du terrain de l'enseignement et les clarifications conceptuelles.

Dans le chapitre d'ouverture à la première partie du livre, Georges A. Legault pose le problème fondamental qui a mené à l'introduction explicite de l'éducation à la citoyenneté à l'école et plus particulièrement dans le programme d'histoire. À quel besoin social et politique le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté vient-il répondre, s'interroge-t-il? Pour faire de la lumière sur cette question, il soulève d'abord la problématique du développement identitaire traditionnel dans le cadre des États-nations. Il met ainsi en évidence jusqu'à quel point les transformations des sociétés occidentales requièrent justement de nouveaux modèles en raison de leur contexte marqué par l'immigration et la diversité. Ensuite, il pose le problème de l'écart et du manque de liens entre la prise de décision politique qui fournit les grandes orientations aux programmes d'études et le travail des enseignants qui le mettent en œuvre de façon concrète en classe. Enfin, il examine dans le corpus de discussions les difficultés qu'expriment les enseignants à propos de leurs nouvelles responsabilités d'éducation à la citoyenneté en classe d'histoire.

Est-ce que ces responsabilités sont si nouvelles? Dans le deuxième chapitre, Luc Guay et France Jutras ont retracé l'histoire de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'études en vigueur au Québec depuis 1943, année où a été votée l'obligation scolaire jusqu'à 14 ans. Considérant que la socialisation et le développement du citoyen ont toujours été des visées de l'éducation scolaire, ils ont dégagé leurs orientations dans les programmes, puisque ces documents traduisent la mission de l'école et les buts éducatifs exprimés dans les politiques éducatives en termes plus opérationnels et qu'ils constituent en quelque sorte le contrat socio-éducatif des enseignants. En suivant leur développement dans le temps, ils ont pu mettre au jour diverses conceptions de l'éducation du citoyen qui sont, en quelque sorte, des réponses données par les décideurs du système scolaire à des besoins éducatifs liés à des conditions sociopolitiques. Dans les deux premiers chapitres, Legault tout comme Guay et Jutras ont mis en évidence le fait que l'éducation à la citoyenneté constitue une stratégie d'intégration sociale dont l'importance est particulièrement significative dans des contextes

d'accueil de populations immigrantes. La visée d'apprendre à vivre ensemble est examinée dans les trois chapitres suivants sous l'angle de la nécessité de fortifier le lien social.

Au troisième chapitre, Emmanuelle Marceau, France Jutras et André Lacroix s'emploient à définir l'éducation à la citoyenneté en tant que solution au problème contemporain de l'individualisme exacerbé dont le manque de lien social est une conséquence. Ils mettent en évidence les composantes de ce problème et les raisons pour lesquelles on s'y intéresse particulièrement aujourd'hui. Ils examinent ensuite les visées généralement admises de l'éducation à la citoyenneté et ses portes d'entrée possibles dans les programmes scolaires des pays occidentaux. Pour ce qui concerne l'éducation au Québec, ils relèvent qu'au moment où la recherche présentée dans ce livre a été entreprise, les orientations et les contenus des programmes d'éthique et culture religieuse implantés maintenant depuis l'automne 2008 n'étaient pas encore diffusés et, maintenant qu'ils sont connus et même mis en œuvre, ces programmes s'avèrent complémentaires à ceux de l'univers social pour faire de l'éducation à la citoyenneté en classe du primaire et du secondaire.

Au quatrième chapitre, André Lacroix approfondit le concept d'éducation à la citoyenneté et les modèles sociopolitiques qui peuvent lui être associés. Partant de la position que l'éducation à la citoyenneté répond au problème du manque de lien social, il montre qu'elle constitue une forme d'éducation morale et que sa visée d'inclusion sociale en fait une éducation tout au long de la vie. Il considère que, dans le cadre de la scolarité obligatoire, du fait qu'elle est étroitement liée à la géographie et à l'histoire, deux disciplines qui renvoient aux questions d'origine et du territoire, l'éducation à la citoyenneté participe réellement à la construction de l'appartenance et de l'identité des personnes pour qu'elles se reconnaissent dans une culture publique commune. Dans le cadre particulier de l'histoire et éducation à la citoyenneté, il montre dans quelle mesure l'intégration de l'habileté délibérative participe au développement du jugement moral.

Associé depuis quelques années aux termes de citoyenneté et d'éducation à la citoyenneté, celui du vivre-ensemble fait l'objet de l'analyse présentée au cinquième chapitre. André Duhamel montre que cette notion composite de « vivre-ensemble » a pénétré

récemment les discussions contemporaines concernant la citoyenneté et plus généralement le politique. Il relève sa présence tant dans le registre de la philosophie et des sciences sociales que dans les discours qui rapportent des enquêtes publiques ou encore sous la plume des journalistes. Le vivre-ensemble semble n'assigner à l'existence collective que sa propre perpétuation et apparaît ainsi comme synonyme de lien social. André Duhamel procède à l'analyse conceptuelle du vivre-ensemble en partant de l'hypothèse que le concept signale sous un vocable commode une transformation de la citoyenneté et du politique, qui accorderaient désormais une place majeure à la confiance au détriment du conflit. Il met en évidence que cette transformation s'effectue sous deux registres. D'abord, celui d'une subjectivation du lien social en contexte multiculturel avec un accent sur l'éthique et la culture citoyenne et, ensuite, celui d'une médiation du politique en contexte de globalisation traversé désormais par des instances et dispositifs comme la concertation et la gouvernance. Il considère que la question reste ouverte de savoir si l'usage de la notion de vivre-ensemble appauvrit notre vocabulaire politique ou si au contraire elle signifie son adaptation à la réalité du *xxi*^e siècle.

La notion de construction de l'identité étant au centre des visées de l'éducation à la citoyenneté, Alain Létourneau nous amène sur le terrain de la dimension transculturelle des identités modernes. Dans le sixième chapitre du livre, il montre d'abord comment les mouvements de population et la participation à l'univers médiatique contribuent de façon puissante à former cette identité transculturelle dans le contexte québécois. Ensuite, selon une approche d'analyse des conversations, il pose son regard sur les transcriptions des échanges qui ont eu lieu dans le cadre de la recherche collaborative afin de mettre au jour comment cette notion d'identité transculturelle s'y loge. Même si la notion n'a pas été abordée en ces termes dans les discussions, il illustre sa présence tout à fait palpable par des points de vue exprimés se rapportant à l'histoire, au contexte de vie en classe et dans la société.

De manière à pouvoir analyser la question de l'éducation aux valeurs dans le cadre de la classe d'histoire et éducation à la citoyenneté, au septième chapitre, Pierre Lebus présente le contexte historique et social qui a mené à l'association de l'éducation à la citoyenneté à l'histoire. Après avoir mis en relief un certain nombre

de raisons et de considérations qui ont mené à cette association, Lebuis parcourt les transcriptions des échanges pour suivre comment les enseignantes et enseignants d'histoire discutent de leurs perceptions d'eux-mêmes comme vecteurs d'éducation aux valeurs. Si la question des valeurs démocratiques leur est familière par rapport à l'histoire, Lebuis relève qu'avec l'éducation à la citoyenneté ils conçoivent que leur rôle d'éducation aux valeurs prend de l'importance, mais qu'ils manquent de repères sur ce plan.

Le huitième chapitre, écrit par Luc Guay, porte sur la construction d'un modèle didactique de l'intervention en histoire et éducation à la citoyenneté. Il est indéniable que les questions de didactique se situent au cœur des préoccupations concrètes des enseignants sur le terrain. La participation du spécialiste en didactique à toutes les rencontres de la recherche collaborative avec les partenaires du milieu scolaire a non seulement permis d'accueillir les questionnements, les observations, les remarques, les idées, les critiques, les pointes d'humour, les interprétations, les pistes de solution de tout un chacun, mais aussi d'accompagner le groupe à expliciter un peu plus, à explorer un peu plus loin et toujours à maintenir le cap sur ce qui le rassemblait: le désir de mieux comprendre et surtout de s'approprier des outils pour assumer les responsabilités d'éducation à la citoyenneté en lien avec l'histoire. Les échanges ont permis à l'auteur de sentir le pouls du besoin didactique, de soumettre à la discussion des praticiens des parties du modèle, de recevoir des commentaires sur son développement et son potentiel pour les classes du secondaire et, bien sûr, de le peaufiner pour le présenter dans ce livre.

Dans le dernier chapitre du livre, Sylvie Courtine Sinave et France Jutras abordent la question de l'éducation à la citoyenneté comme une thématique qui interpelle la société bien au-delà de la formation des élèves à l'école. Certes, l'école et les enseignants ont leur rôle à jouer et celui-ci n'est pas négligeable. Mais l'école en tant qu'institution sociale est traversée de toutes sortes d'idées et de visions du monde qui ont cours dans le contexte historique et social où elle est située. Les auteures relèvent que depuis quelques années, le débat sur la citoyenneté a lieu dans un contexte où la question de la laïcité dans l'espace public est de plus en plus soulevée. Après avoir mis en évidence comment la thématique de la citoyenneté et du vivre-ensemble a mené au questionnement sur la

laïcité dans l'espace public, elles procèdent à une clarification de ce concept afin de comprendre les enjeux du débat social sur la laïcité au XXI^e siècle.

Les contributions des chercheurs qui ont participé au projet de recherche dont ce livre rend compte en partie illustrent dans quelle mesure la recherche interdisciplinaire s'avère essentielle et féconde pour traiter de problématiques complexes. Certes, le point de départ de la recherche entreprise provenait de l'introduction explicite de l'éducation à la citoyenneté dans le parcours scolaire obligatoire et en particulier de son association à l'enseignement de l'histoire au secondaire. Mais, dans toute intervention à visée éducative, on ne peut dissocier le comment faire du pourquoi faire. Sur ce point, l'expérience des enseignants qui ont participé aux discussions sur le terrain est fort révélatrice. Au début des discussions, ils étaient rapidement arrivés à un consensus : ils ne voulaient pas philosopher sur le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté ni discuter de son sens ou de ses potentialités ; ils voulaient mettre en commun des approches pédagogiques et du matériel afin de s'entraider et de s'outiller pour assumer leurs nouvelles responsabilités éducatives. Mais, tout au cours de l'année de discussion, un questionnement fondamental a constamment surgi dans les échanges. Qu'est-ce que la citoyenneté ? Qu'est-ce qu'être citoyen ? Qu'est-ce qu'être un élève citoyen ? Que veut dire le développement de la citoyenneté en classe d'histoire ? Comment l'évaluer ? À quel besoin social vient répondre l'intégration de l'éducation à la citoyenneté dans le programme d'histoire ? Les enseignants ont considéré qu'ils devaient absolument comprendre l'arrière-plan socioéducatif qui établit leurs interventions pédagogiques et leur rôle éducatif. À défaut de saisir ces enjeux, ils jugeaient qu'il leur était difficile de situer leurs interventions, leur matériel et les activités développés dans l'horizon proposé par le programme. Au bout du compte, même s'ils possèdent des perspectives disciplinaires, épistémologiques et pratiques qui leur sont propres, les enseignants sur le terrain comme les chercheurs en didactique, en éducation, en philosophie et en éthique qui ont travaillé ensemble dans ce projet ont relevé un grand défi d'interdisciplinarité. Le livre qui en résulte contribue à formaliser des pistes de réponse et de réflexion pour mieux comprendre le sens de l'éducation à la citoyenneté à l'école dans le contexte actuel de l'hyperfragmentation sociale... où l'on souhaite une éducation inclusive.

Références bibliographiques

- CHARLAND, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves des régions métropolitaines de Montréal et Toronto*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- DESGAGNÉS, S., N. BEDNARZ, C. COUTURE, L. POIRIER et P. LEBUIS (2001). « La recherche collaborative en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVII, n° 1, p. 33-64.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1982a). *Programme d'études: Histoire générale 2^e secondaire*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1982b). *Programme d'études: Histoire du Québec et du Canada 4^e secondaire*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1996). *Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*, Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, Québec, Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1997). *Le virage du succès*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire 1^{er} cycle*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- GUAY, L. et F. JUTRAS (2004). « L'éducation à la citoyenneté: quelle histoire! », dans F. Ouellet (dir.), *La formation initiale et continue des enseignants à l'éducation à la citoyenneté*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 11-26.
- UNESCO (s. d.). « Dix questions pour l'éducation inclusive », <www.unesco.org/fr/inclusive-education/10-questions-on-inclusive-quality-education>, consulté le 15 novembre 2009.
- UNESCO (1996). *L'éducation: un trésor est caché dedans*. Rapport à l'Unesco sur l'éducation pour le XXI^e siècle, Commission présidée par Jacques Delors, Paris, Unesco et Odile Jacob.

CHAPITRE 1

FORMER UN CITOYEN

La tension entre le politique
et le pédagogique

Georges A. Legault
Faculté des lettres et sciences humaines
Université de Sherbrooke

Selon les informations fournies par l'Unesco (s. d. a), l'éducation à la citoyenneté a repris de l'intérêt dans les années 1990 :

Pendant les années 1990, l'éducation à la citoyenneté a de nouveau suscité de l'intérêt. Le nombre de démocraties formelles dans le monde est passé de 76 (46,1 %) à 117 (61,3 %). Ce phénomène a été qualifié de « troisième vague de démocratie », en référence à des événements précis qui se sont déroulés dans le monde comme la fin de l'apartheid en Afrique du Sud, la chute du mur de Berlin, la démocratisation des États ex-communistes en Europe de l'Est et la désintégration de l'Union soviétique.

Le besoin d'éducation à la citoyenneté ne concernerait ainsi pas seulement les nouvelles démocraties, mais toutes les démocraties, puisque le pluralisme et le multiculturalisme deviennent des enjeux majeurs : « Les sociétés multiculturelles sont confrontées au problème de la création d'États-nations qui reconnaissent et intègrent la diversité de leurs citoyens tout en embrassant un ensemble convenu de valeurs, d'idéaux et d'objectifs qui engage tous les citoyens » (Unesco, s. d. b). En mobilisant l'approche de la résolution de problème, qui est au cœur de la pédagogie du développement des compétences, nous pouvons considérer l'émergence de l'éducation à la citoyenneté comme une solution à un problème social engendré par un contexte historique spécifique : celui de l'apparition de nouvelles démocraties et du pluralisme des identités d'une part et, d'autre part, celui du multiculturalisme au sein de plusieurs sociétés. Si cette problématique très générale constitue l'arrière-plan de la demande sociale d'éducation à la citoyenneté, elle revêt des enjeux spécifiques dans chacun des États-nations. C'est pourquoi un diagnostic plus précis de la situation s'impose dans le contexte historique des sociétés qui se dotent d'une stratégie d'éducation à la citoyenneté.

La socialisation est l'une des visées éducatives du Programme de formation de l'école québécoise et, en ce sens, elle correspond à une responsabilité transversale à l'ensemble du projet éducatif. Deux programmes sont prévus pour former plus spécifiquement un citoyen responsable. Celui d'histoire et éducation à la citoyenneté a graduellement été mis en œuvre dans les écoles secondaires à

compter de 2004. Et, en 2008, au primaire et au secondaire, le programme d'éthique et culture religieuse est venu compléter la socialisation des élèves du Québec. On doit noter que ce programme remplace ceux d'enseignement moral et religieux catholique, ceux d'enseignement moral et religieux protestant et ceux d'enseignement moral non confessionnel.

La réforme de l'éducation en cours ne fait pas l'unanimité, ni chez les pédagogues, ni dans la population. En matière de socialisation, des enjeux fondamentaux concernant la personne et le vivre-ensemble dans une société démocratique sont touchés. Se conjuguent et s'affrontent alors différentes visions des personnes, de la société et de l'éducation. Pour mieux comprendre certains enjeux que pose cette réforme et aider à mettre en relief la complexité du problème au-delà des options idéologiques, nous allons analyser la réforme en cours à la lumière des composantes d'une approche de solution d'un problème. En considérant la réforme scolaire comme une réponse à un besoin spécifique de socialisation des élèves au Québec, nous pouvons chercher à comprendre le phénomène en isolant :

- i) le diagnostic du besoin social auquel correspond le choix pédagogique ;
- ii) la validité du choix pédagogique comme moyen pertinent et efficace pour répondre au besoin de socialisation ;
- iii) l'efficacité de la réforme.

Dans ce domaine d'intervention, comme dans plusieurs autres, il existe une tension entre deux points de vue : celui de l'énonciation de la politique éducative ou du plan d'intervention et celui de son application. Cette tension en matière d'éducation se manifeste dans les points de vue politique et pédagogique. Notre analyse s'appuie sur des données concernant la formation à la citoyenneté telle que proposée dans le curriculum scolaire et sur des données recueillies dans la recherche collaborative menée avec des enseignants dans le domaine. Elle repose aussi sur une analyse du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté et sur sa démarche d'énonciation et d'expérimentation.

1. Le besoin de socialisation

1.1. L'intégration à l'État-nation : modèle à transformer

Quel est le besoin de socialisation aujourd'hui ? En quoi l'éducation à la citoyenneté devient-elle nécessaire ? Quels sont les enjeux sociaux qui en provoquent l'émergence ? Le ^{xx}e siècle a été marqué par les conflits d'États-nations qui, au nom d'une forme identitaire, exerçaient souvent l'exclusion et quelquefois l'élimination systématique des personnes qui ne possédaient pas cette identité. Le nazisme en Allemagne et l'idée d'une nation fondée sur la race supérieure ont certes marqué la conscience occidentale, mais il est impossible d'oublier toutes les formes de « nettoyage ethnique » ou de génocide qui ont eu lieu et qui ont encore lieu aujourd'hui. À la racine du besoin d'une éducation à la citoyenneté se retrouve une crise d'une conception de l'État-nation. C'est ce que confirme l'Unesco (s. d. a) :

Le renforcement du pluralisme au sein des États a encouragé le développement des programmes d'éducation civique au-delà des simples modèles patriotiques de la citoyenneté qui n'exigent qu'une loyauté dénuée de sens critique envers l'État-nation. En définissant la « citoyenneté » en termes de droits de l'homme et de responsabilités civiques, les programmes d'éducation civique tentent d'éviter d'associer le concept de « citoyenneté » à la notion de nationalité envisagée en termes d'identité ethnique, culturelle ou religieuse. Le résultat escompté est de rendre plus difficile la mobilisation d'un conflit politique autour de questions d'identité, et ce, à l'aide d'un concept de citoyenneté fondé sur les droits de l'homme et les responsabilités civiques.

Dans cette perspective, tirant les leçons de l'histoire, l'État-nation fondé sur une identité ethnique, culturelle ou religieuse pose problème, car elle conduit souvent au non-respect des personnes ne possédant pas cette identité. C'est en réponse à l'insuffisance de ce type de modèle identitaire d'État-nation qu'une citoyenneté fondée sur les droits de la personne et les responsabilités civiques est proposée, ainsi qu'une éducation propre à cette forme de citoyenneté. Transformer la citoyenneté d'État-nation fondée sur l'identité nationale apparaît dès lors comme un besoin social pour éviter l'exclusion et les conflits dans une société pluraliste.

Cette transformation de la citoyenneté a un impact sur les visées éducatives et la formation des citoyens. L'éducation à la citoyenneté devra trouver un équivalent à ce que le modèle d'État-nation proposait. Soares (2004, p. 126) souligne d'ailleurs la visée pédagogique des formes identitaires des États-nations :

Dans la plupart des pays modernes constitués selon les critères de l'État-nation, le concept de citoyenneté est très étroitement associé au sentiment de nationalité. Ce sentiment donne une identité personnelle indissolublement liée à une identité collective, résultant du processus de socialisation et d'intériorisation des valeurs et des modèles dominants dans une société déterminée. Selon cette perspective, la citoyenneté serait subordonnée à la nationalité, laquelle désignerait « le lien juridique qui rattache une personne physique à un État particulier » (Constant, 1998, p. 27).

La force pédagogique de l'État-nation réside dans sa capacité à développer chez une personne une harmonie entre l'identité personnelle et l'identité collective. Ce que nous retrouvons donc au cœur de la socialisation, dans l'État-nation traditionnel, c'est la formation du citoyen capable de « sacrifier » ses intérêts personnels aux intérêts supérieurs de la nation. C'est ce qui rend possible l'ultime sacrifice de soi pour la nation lorsqu'on fait partie de la défense nationale, tout comme le sacrifice de soi des « martyrs » dans différents pays du monde. La dimension affective donne alors à l'identité son pouvoir dans l'action¹. Baillon (2000, p. 179) précise davantage le nœud moral de ce processus :

L'un de ceux-ci [ces processus] est l'internalisation des valeurs qui légitiment l'existence d'une transcendance collective, ce qui entraîne toujours une limitation de la jouissance individuelle. Ce modèle humain du devoir, de l'effort, du respect de l'intérêt général est un modèle qui est très favorable à la production de l'ensemble social, donc très intégrateur.

La critique de la socialisation opérante dans le modèle de l'État-nation vise essentiellement ce qui la rend efficace : sa charge affective qui permet à une personne de renoncer à la poursuite de son intérêt personnel, clanique ou associatif pour accorder la priorité à l'intérêt

1. Weinstock (2000, p. 17) remarque : « En d'autres termes, sera pleinement citoyen selon cette dimension affective celui qui, en cas de conflit, donnera, au moins dans un bon nombre d'occasions, priorité à la dimension citoyenne de son identité, par opposition aux autres dimensions politiquement pertinentes de celle-ci. »

de la nation. L'enjeu en est essentiellement un de développement moral: renoncer à une jouissance personnelle pour le bien de la collectivité. Ce que mobilise l'État-nation pour réaliser ce renoncement doit être chargé affectivement. Il est dès lors possible de comprendre non seulement pourquoi l'image de la supériorité d'un groupe sur les autres est fort mobilisatrice, mais aussi comment l'appel à « La race » ou à « La religion » peut jouer comme motivation au sacrifice de soi.

Tous les nationalismes ne sont pas dominateurs; une nation conçue comme une communauté historique ayant une expérience et un *ethos* communs peut très bien accueillir des immigrants. Le problème sera alors celui de l'intégration. Comment l'éducation à la citoyenneté peut-elle inciter les immigrants au renoncement nécessaire à la vie sociale? Dans l'État-nation, le renoncement à donner la priorité à la jouissance personnelle pour le bien de la nation ne peut se faire sans un sentiment d'appartenance et de dette face à la nation. Socrate qui accepte de boire la ciguë au nom de sa dette aux lois témoigne éloquemment de ce renoncement qu'exige la démocratie.

Le besoin social d'éducation à la citoyenneté s'enracine dès lors dans la critique des limites du modèle identitaire d'État-nation, notamment au regard des conséquences que celui-ci peut engendrer sur les personnes ne faisant pas partie de la nation. Cette critique pointe dans la direction de la difficile conciliation entre les identités qui opposent toujours « nous » à « eux ». Elle soulève, dans les sociétés pluralistes, le problème d'appartenance des immigrants à la société et plus spécifiquement celui du sentiment d'appartenance nécessaire au renoncement de sa jouissance personnelle pour assurer le vivre-ensemble.

Le diagnostic sur le besoin social d'une nouvelle éducation à la citoyenneté repose essentiellement sur les dérives des nationalismes qui mobilisent l'État-nation pour assurer la suprématie d'un groupe national sur les autres. Quel écho trouve cette problématique en sol québécois?

1.2. La participation à un État démocratique

1.2.1. Répondre au besoin d'intégration et de diversité culturelle

Dans la mesure où l'intégration classique à un État-nation ne peut plus être efficace, compte tenu de la critique de l'État-nation et de l'identité nationale, d'une part, et de l'importance de l'immigration dans une société donnée, d'autre part, le diagnostic prend la forme du besoin social d'une intégration à une collectivité et à un espace politique. C'est ce que l'énoncé de politique du Québec a explicité en 1990. Ce document présente le diagnostic du politique face aux enjeux de l'immigration et du pluralisme. Si l'objectif demeure « l'intégration », celle-ci se définit différemment de la notion d'intégration de l'État-nation : « "S'intégrer", c'est devenir partie intégrante d'une collectivité. C'est pourquoi une politique d'intégration se définit en fonction de relations qui prévalent entre les citoyens d'une société donnée » (Gouvernement du Québec, 1991, p. 104). Le diagnostic et les moyens pour y répondre sont posés sur trois niveaux de relations :

Le partage du français comme langue commune de la vie publique de la vie québécoise ; le droit et le devoir de tous les citoyens, quelle que soit leur origine, de participer et de contribuer pleinement à la vie économique, sociale, culturelle et politique du Québec ; l'engagement de bâtir ensemble un Québec pluraliste où les citoyens de toutes cultures et de toutes origines pourront s'identifier et être reconnus comme des Québécois de part entière (*Ibid.*, p. 50).

Les dimensions pédagogiques de cette orientation, bien que ce document ne concerne pas l'éducation à la citoyenneté, sont évidentes :

Une intégration réussie nécessite non seulement l'engagement de l'immigrant lui-même, mais également celui de l'ensemble de la société d'accueil. [...] L'intégration suppose en effet un double consentement : celui de l'immigrant à participer pleinement à la communauté et celui de la société d'accueil à s'ouvrir à cette participation et à la soutenir. Les mesures visant l'intégration touchent donc autant la société d'accueil que l'immigrant lui-même (*Ibid.*, p. 52).

Mais comment soutenir l'engagement de l'immigrant? Comment aider tous les membres de la société d'accueil à s'ouvrir et à soutenir la participation des autres? Le diagnostic posé soulève donc les enjeux de fond des relations concrètes entre immigrants et membres de la société civile dans leur relation à la vie publique et la difficulté pour tous les acteurs à faire ce type de déplacement. Le gouvernement propose l'idée qu'un contrat moral devrait ainsi garantir l'intégration réussie, contrat spécifiant d'une part les attentes de la société d'accueil et, d'autre part, les engagements de la société d'accueil pour faciliter l'intégration. Dans cet énoncé de politique, le vivre-ensemble renvoie à une composante affective liée à l'appartenance :

C'est aussi [le vivre-ensemble] se sentir uni par un sentiment d'appartenance à une société commune et accepter de construire la société de demain que chacun enrichira. [...] Tout d'abord, puisque l'avenir ne peut se bâtir en faisant abstraction du passé, le gouvernement veut aider les Québécois des communautés culturelles à connaître et surtout à comprendre – au sens étymologique de «prendre avec soi» – la société québécoise. En effet, les Québécois de toutes origines doivent pouvoir s'approprier le patrimoine commun que représentent l'histoire du Québec, sa culture – passée et présente – et les acquis de sa tradition démocratique (*Ibid.*, p. 88).

Lorsque la question de l'éducation à la citoyenneté est envisagée dans une approche d'intégration sociale, elle apparaît essentiellement comme un enjeu relatif aux divers acteurs en éducation. Cette politique insiste sur le rôle des écoles pour assurer l'intégration avec succès, un rôle fondamental pour compléter toute formation plus académique de l'éducation à la citoyenneté.

C'est dans son énoncé de politique éducative *L'école tout un programme* que le choix de consacrer la responsabilité de l'éducation à la citoyenneté à la discipline de l'histoire a été fixé en 1997. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un document qui expose le diagnostic fondant les transformations du système d'éducation, il est possible de lire le diagnostic posé à travers certaines propositions. Une des responsabilités de l'école, en plus d'instruire et de qualifier, est de socialiser les élèves. Or, selon la politique :

Dans une société pluraliste comme la nôtre, l'école doit être un agent de cohésion : elle doit favoriser le sentiment d'appartenance à la collectivité, mais aussi l'apprentissage du «vivre ensemble». Dans l'accomplissement de cette fonction, l'école

doit être attentive aux préoccupations des jeunes quant au sens de la vie; elle doit promouvoir les valeurs qui fondent la démocratie et préparer les jeunes à exercer une citoyenneté responsable; elle doit aussi prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes (Gouvernement du Québec, 1997, p. 9).

C'est pour accomplir une partie de cette responsabilité que seront mobilisées les sciences humaines :

L'enseignement de l'**histoire** et de l'**éducation à la citoyenneté**, de la **géographie** et de l'**économie** doit permettre aux élèves de comprendre les institutions, de connaître et de comprendre l'être humain comme être social, de leur faire découvrir les racines du présent, de les ouvrir à l'histoire du monde, de les initier à l'univers des marchés financiers et à celui des activités industrielles et commerciales. L'enseignement des sciences humaines doit être ouvert aux autres sociétés du monde et mettre justement l'accent sur leur interdépendance croissante. Les principaux repères chronologiques de notre histoire et de l'histoire du monde ainsi que les principaux repères spatio-temporels doivent être bien maîtrisés, donc mémorisés, et l'acquisition de ces repères devra être vérifiée périodiquement. Dans le contexte québécois, l'enseignement de l'histoire prend une signification plus grande, compte tenu de la nécessité de s'ouvrir à la culture des autres et de confronter diverses lectures de notre passé² (*Ibid.*, p. 17).

Selon cette perspective, il s'agit principalement de mobiliser les sciences humaines pour aider les élèves à se reconnaître dans une histoire universelle, à s'ouvrir à la complexité du monde social dans lequel ils devront tous s'intégrer et à se confronter à la diversité des représentations de l'histoire du Québec. Bien que les visées pédagogiques cherchant à « assurer la cohésion sociale » précisent qu'il faut développer le sentiment d'appartenance et l'apprentissage du « vivre-ensemble », les enjeux spécifiques liés aux relations humaines et à la difficulté de vivre ensemble dans une société démocratique ne semblent pas faire partie des contenus de formation en sciences humaines, appelées dorénavant univers social dans le programme.

2. Le caractère gras est dans le texte original.

1.2.2. *Renouveler l'espace public*

Dans son rapport *Éduquer à la citoyenneté*, le Conseil supérieur de l'éducation a proposé, en 1998, un autre diagnostic à partir duquel il réfléchit aux choix sociaux effectués par le gouvernement :

L'évolution de la notion de citoyenneté est liée aux transformations profondes des sociétés modernes. Bien que les analyses sur ces questions soient diverses, on reconnaît assez largement l'importance de certains phénomènes communs aux sociétés démocratiques qui ont eu un effet de mouvance et de déstabilisation depuis quelques décennies : la remise en cause de l'État-nation, comme forme d'organisation politique ; l'affaiblissement de l'État-providence et ses conséquences sur la prise en charge des plus démunis ; l'augmentation des mouvements de population, qui se répercute sur la pluralité culturelle des sociétés ; la globalisation de l'économie, qui bouleverse l'ordre mondial et a pour effet notamment de limiter la capacité de régulation des États-nations. Voilà un mince aperçu des mutations qui ont cours et qui donnent lieu à toutes sortes de signes de ce que d'aucuns qualifient de démodernisation ou de fragmentation des sociétés. Dans cette ère de grande instabilité, c'est la capacité de chacun des États de préserver la démocratie et la cohésion sociale qui est menacée (CSE, 1998, p. 14).

Ce diagnostic de la menace de la démocratie et de la cohésion sociale revient, dans le rapport, dans une section qui porte sur *Le désintérêt de la chose publique*, où sont exprimées de profondes inquiétudes sur la vie démocratique. Faut-il donc s'étonner que, devant un tel diagnostic, il faille intervenir sur la qualité de la vie démocratique ? Voici en quels termes est présentée la conception de la citoyenneté privilégiée :

Aujourd'hui, donc, lorsqu'on parle de citoyenneté, on parle de **pleine citoyenneté** ou de **nouvelle citoyenneté**, et la crise dont il s'agit est celle de la citoyenneté active et responsable et du **vivre ensemble**. La citoyenneté fait référence à des qualités, des attitudes, des comportements qu'ont ou devraient avoir les individus. Mais il s'agit aussi d'un espace, l'espace civique, qui transcende ou devrait transcender les particularismes et être la base sur laquelle reposeraient désormais le fonctionnement démocratique et la cohésion sociale³ (*Ibid.*, p. 14).

3. Le caractère gras est dans le texte original.

Pour répondre à ce problème, le Conseil supérieur propose à toutes les institutions scolaires du Québec, de l'école primaire à l'université et à l'éducation aux adultes, d'assumer des responsabilités dans le domaine. De plus, le Conseil illustre clairement comment les diverses approches confrontant les personnes aux pratiques sur le terrain sont fondamentales dans le contexte pédagogique.

En principe, nous devrions voir des liens étroits entre le diagnostic posé par rapport au besoin social et les stratégies adoptées en la matière. Mais nous pouvons aisément constater, à la lumière des documents officiels analysés, que le diagnostic est rarement posé explicitement, encore moins justifié à partir d'une étude précise des enjeux sociaux. L'écart de diagnostic entre celui formulé par le ministère de l'Éducation et celui formulé par le Conseil supérieur de l'éducation illustre bien la première difficulté dans l'établissement d'une approche cohérente à l'élaboration d'une solution au problème social. Le passage des diagnostics à l'identification des cibles pédagogiques ajoute encore plus de flou dans le processus. Comme nous avons pu le constater, nous retrouvons une terminologie très générale pour fixer des cibles éducatives de socialisation. De plus, il se fait peu d'analyse sur ce que l'intervention pédagogique pourrait ou devrait apporter dans le contexte social actuel, notamment dans la transformation des personnes pour qu'elles deviennent des « citoyens responsables ».

2. La validité du choix pédagogique : histoire et éducation à la citoyenneté

Pourquoi a-t-on choisi d'intégrer l'éducation à la citoyenneté à l'histoire? Qu'est-ce qui justifie ce choix? Pour répondre à ces interrogations, il faut comprendre la structure du programme, ses objectifs et ses contenus. À la lumière de cette analyse, il sera possible de revenir sur les questions des finalités éducatives et du diagnostic proposé, car nous aurons mieux défini les cibles pédagogiques du programme.

2.1. Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté

À quelles finalités pédagogiques correspond le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté? Qu'est-ce que l'énonciation du programme, formulée par les experts, permet de tracer comme finalités éducatives? Qu'est-ce qui justifie, face à ces finalités, le choix des contenus disciplinaires proposés? Il est difficile de rendre compte de la complexité du Programme de formation de l'école québécoise pour illustrer non seulement la logique de l'intervention pédagogique en histoire et éducation à la citoyenneté, mais aussi l'ensemble des présupposés du programme qui sont quelquefois contradictoires avec le changement pédagogique proposé.

Il serait possible de résumer la transformation majeure du nouveau programme comme étant le passage d'une école axée sur la transmission de savoirs, savoir-faire et savoir-être par l'enseignement disciplinaire à une école s'inspirant de Dewey en fixant l'enquête comme processus d'apprentissage. La représentation graphique du programme de formation pour le premier cycle du secondaire met l'élève au cœur de l'intervention pédagogique et présente trois visées pédagogiques de l'ensemble de la formation secondaire: «la construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement du pouvoir d'action» (Gouvernement du Québec, 2006, p. 2). Pour atteindre ces grands objectifs, l'intervention pédagogique doit porter non seulement sur des disciplines d'apprentissage, mais aussi sur des domaines généraux de formation qui suscitent le désir d'enquête chez les élèves, parce que ceux-ci font partie de leur réalité actuelle et préfigurent peut-être leurs appréhensions futures. Ces cinq domaines sont: santé et bien-être; orientation et entrepreneuriat; médias; vivre-ensemble et citoyenneté; environnement et consommation. L'école axée sur l'enquête devrait donc favoriser chez les élèves le développement des conditions de possibilité d'une enquête réussie. C'est ce que nous retrouvons essentiellement avec l'approche par compétences. Le virage «compétence» a fait l'objet de plusieurs critiques et d'interprétations diverses. L'explicitation suivante est retrouvée dans le programme:

Définie comme un *savoir-agir*, la compétence dépasse la simple addition ou juxtaposition d'éléments. Elle se manifeste dans des contextes d'une certaine complexité et son degré de maîtrise peut progresser tout au long du parcours scolaire et même au-delà de celui-ci. Privilégier les compétences, c'est donc inviter

à établir un rapport différent aux savoirs et à se recentrer sur la formation de la pensée et le développement de l'autonomie (*Ibid.*, p. 9).

Alors que la pédagogie par objectifs visait la transmission de savoirs, le développement d'habiletés (savoir-faire) et la structuration des comportements (savoir-être), l'approche par compétences recadre ces trois dimensions comme étant intégrées dans toute enquête, car la recherche de connaissance est liée à l'action à la fois comme processus et comme aboutissement. Lorsqu'une compétence générale est explicitée dans ses composantes, nous nous rapprochons davantage de la formulation d'habiletés impliquées dans le savoir-agir. Dans le programme, les neuf composantes transversales sont regroupées d'abord en compétences d'ordre intellectuel (exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice), ensuite en compétences méthodologiques (se donner des méthodes efficaces de travail, exploiter les technologies de l'information et de la communication), après en compétences de communication (communiquer de façon appropriée) et enfin en compétences d'ordre personnel et social (actualiser son potentiel, coopérer). Les contenus spécifiques qui seront mobilisés pour développer les compétences en lien avec les cinq domaines généraux sont définis dans les cinq domaines d'apprentissage. C'est dans ces cinq domaines que les savoirs disciplinaires seront mobilisés dans une perspective complémentaire et interdisciplinaire. La mathématique, la science et technologie, l'univers social, les langues, les arts et le développement personnel constituent ces cinq domaines.

En étant jumelée avec l'histoire, l'éducation à la citoyenneté se retrouve dans le domaine de l'univers social avec la géographie:

En tant que domaine d'apprentissage scolaire, l'univers social propose de considérer les réalités sociales et leur complexité dans une perspective spatio-temporelle, soit plus précisément sous l'angle adopté par la géographie et par l'histoire et éducation à la citoyenneté. Chacune de ces deux disciplines aborde l'univers social sous un angle particulier. La géographie touche la perspective spatiale, qui permet de voir que les collectivités se déploient sur des territoires différenciés, aux échelles diverses, et qu'elles entretiennent avec ces territoires des rapports d'une grande variété. Quant à l'histoire et éducation à la citoyenneté,

elle cerne la perspective temporelle, qui permet de connaître et de comprendre les racines du présent ainsi que les processus liés au changement social (*Ibid.*, p. 295).

Les divers contenus de la formation recoupent ainsi des réalités sociales jugées significatives pour comprendre le présent à la lumière du passé. Ces réalités sociales constituent des moments de changements importants dans l'histoire du monde occidental, notamment par leur portée qui s'étend jusqu'au temps présent. C'est ainsi que le pédagogue doit, dans son enseignement, traiter de la thématique tout en soutenant le développement des compétences disciplinaires et transversales. Les trois compétences disciplinaires sont : « interroger les réalités sociales à partir d'une perspective historique, interpréter la réalité sociale à partir d'une perspective historique, construire sa conscience citoyenne à partir de l'histoire » (*Ibid.*, p. 351). Le programme prévoit un objet de conscientisation qui devrait permettre de développer la conscience citoyenne pour chacune des réalités historiques abordées. Le tableau 1 contient les douze réalités sociales abordées dans le programme.

Pour réussir l'intervention pédagogique selon l'esprit de la réforme, il faut un contexte d'apprentissage unique dans lequel l'élève et l'enseignant se rejoignent autant sur les finalités de l'enseignement que sur les moyens concrets de réalisation de l'apprentissage. Dans l'énonciation du programme, l'élève est défini comme un « apprenant intéressé et actif ». En effet, toute la démarche d'apprentissage par enquête suppose des questionnements et le désir de trouver réponse à ceux-ci. C'est ce que nous retrouvons dans cette idéalisation de l'élève :

En histoire et éducation à la citoyenneté, l'élève étudie les réalités sociales à partir de ce qu'il connaît, de ce qu'il observe et de ce qu'il perçoit du monde. Il cherche à répondre aux questions qu'il se pose en émettant des hypothèses à propos des réalités sociales qu'il explore. Il fait des liens entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il découvre. Il expérimente des stratégies de recherche qui lui permettent de comprendre la réalité sociale à l'étude (*Ibid.*, p. 342).

L'enseignant doit donc occuper une fonction différente de celle dévolue par l'enseignement traditionnel :

L'enseignant d'histoire et éducation à la citoyenneté amène l'élève à découvrir le plaisir d'apprendre. Il l'invite à partager sa passion de la discipline historique tout en l'incitant à la

rigueur et à la cohérence. Son rôle consiste à guider l'élève, notamment dans ses recherches. [...] L'enseignant agit aussi comme médiateur entre l'élève et les savoirs (*Ibid.*).

TABLEAU 1

Les douze réalités sociales du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté

1. La sédentarisation – les rapports entre individu et société.
 2. L'émergence d'une civilisation – le sens et les fonctions des règles et des conventions dans une société.
 3. Une première expérience de la démocratie – les rapports entre citoyens et société démocratique.
 4. La romanisation – les rapports entre citoyens et institutions publiques.
 5. La christianisation de l'Occident – les valeurs et attributs identitaires de la société occidentale.
 6. L'essor urbain et commercial – les rapports entre institutions et groupes sociaux.
 7. Le renouvellement de la vision de l'homme – les valeurs humanistes dans la société occidentale.
 8. L'expansion européenne du monde – les rapports économiques et culturels entre les sociétés.
 9. Les révolutions américaines et françaises – les garanties des lois et libertés dans la société.
 10. L'industrialisation : une révolution économique et sociale – la contribution des institutions à l'amélioration des conditions de vie dans la société.
 11. L'expansion du monde industriel – les rapports politiques, économiques et culturels entre les sociétés.
 12. La reconnaissance des libertés et droits civils – la responsabilité des individus dans la conquête et la reconnaissance des libertés et des droits civils.
-

2.2. La validité du choix de la discipline historique

À la lumière du contenu du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté, nous pouvons chercher à mieux comprendre le choix de la discipline historique pour assurer l'éducation à la citoyenneté. Malheureusement, ce choix n'est pas explicité dans les documents

officiels et, si nous voulons comprendre certains motifs de ce choix, il nous faut revenir sur l'ensemble de la stratégie éducative. Rappelons brièvement la structure du programme : l'élève se situe au cœur de l'apprentissage ; cinq domaines généraux de formation tissent les enjeux présents qui servent d'ancrage à la pédagogie de l'enquête ; neuf compétences transversales sont à développer dans les cinq domaines d'apprentissage ; dans chaque domaine d'apprentissage, les disciplines visent le développement de compétences disciplinaires. Pour comprendre les raisons du choix de l'histoire comme discipline à laquelle l'éducation à la citoyenneté est associée, il faut approfondir la logique de l'intervention pédagogique, car inscrire l'éducation à la citoyenneté ailleurs que dans l'histoire impliquerait un autre choix disciplinaire, un autre domaine d'apprentissage et une autre visée éducative. Au moment de la réforme de l'éducation en 2000, le choix de l'histoire a été justifié en ce que l'éducation à la citoyenneté était vue comme faisant partie de l'univers social plutôt que de l'univers du développement personnel. Nous retrouvons la matrice implicite qui permet de comprendre pourquoi l'éducation à la citoyenneté à l'époque n'était pas vue au Québec comme relevant du domaine d'apprentissage du développement personnel et des compétences éthiques nécessaires à la conciliation de l'individu et de la société⁴. Pour mieux comprendre les différences entre les choix faits au moment de la réforme de l'éducation, il faut avant tout comprendre la difficulté inhérente à la catégorisation des disciplines liées au développement personnel. Quatre disciplines étaient mobilisées : éducation physique et à la santé, enseignement moral et religieux catholique, enseignement moral et religieux protestant et enseignement moral. L'enseignement moral non confessionnel au secondaire visait des objectifs spécifiques :

4. Dans le reste du Canada, comme le précise le Conseil supérieur de l'éducation (1998, p. 30) : « On dénote aussi une grande importance accordée à la formation morale et à l'éducation aux valeurs, ainsi qu'une tendance dominante à considérer l'éducation à la citoyenneté comme partie intégrante de toutes les disciplines scolaires et donc à s'orienter vers d'autres facettes de la citoyenneté que celles relatives au fonctionnement des institutions et aux mécanismes politiques. [...] L'Ontario en fait cependant le thème de son champ d'études sociales "L'individu et la société" où, de la 3^e à la 9^e année, les élèves apprennent à se connaître eux-mêmes et à élargir cette perspective pour englober le milieu communautaire et la société, et les rôles qu'ils peuvent y jouer ; ils sont aussi éveillés au fait français et à l'engagement culturel ; par ailleurs, le nouveau programme d'études secondaires impose dorénavant aux élèves la réalisation de 40 heures de travaux communautaires pour l'obtention de leur diplôme, une initiative dont pourrait s'inspirer tout programme d'éducation à la citoyenneté. »

Alors qu'au primaire on s'est surtout préoccupé d'aider les élèves à acquérir, par la recherche et le dialogue, des outils leur permettant de construire leur référentiel moral, au secondaire, on mettra davantage l'accent sur le processus de questionnement, la délibération, le dialogue et l'exercice de la pensée critique. La classe, considérée comme une microsociété, devient un lieu privilégié pour réfléchir sur les différents référentiels moraux au cœur des décisions individuelles et collectives et pour développer l'art de vivre ensemble dans le quotidien (Gouvernement du Québec, 2006, p. 495).

Ainsi qu'il est défini dans le programme, l'enseignement moral aurait pu être une solution de remplacement fort justifiée à l'histoire pour assumer l'éducation à la citoyenneté. Certes, au Québec, nous ne pouvons pas nier que le mouvement de revendication d'une avenue autre que l'enseignement religieux ait joué contre la valorisation de l'enseignement moral en le mettant au cœur de la formation citoyenne alors que l'enseignement religieux confessionnel disparaissait du curriculum. La création du programme d'éthique et culture religieuse pour remplacer les disciplines d'enseignement moral et religieux catholique et protestant et d'enseignement moral non confessionnel s'explique en partie par ce trait culturel où l'éthique a été vue comme solution de rechange à l'enseignement religieux et non pas comme une discipline indépendante et autonome par rapport au référentiel religieux.

Cet enjeu sociopolitique du Québec n'est pas le seul facteur explicatif du choix d'assurer la socialisation des élèves par l'histoire et l'éducation à la citoyenneté ainsi que par le programme d'éthique et culture religieuse. La racine commune de ce choix réside dans la représentation de l'apprenant mobilisée implicitement dans ces programmes. Il faut revenir aux trois visées de formation, qui constituent des foyers de convergence des apprentissages et des finalités de l'intervention pédagogique. La première visée est la construction de la vision du monde, la deuxième, celle de la structuration de l'identité et la troisième, celle du développement du pouvoir d'action. Il serait difficile de nier que toute éducation réussie transforme la vision du monde, l'identité personnelle, professionnelle, organisationnelle et sociale, ainsi que le pouvoir d'agir. Cependant, il est légitime de se demander quelle est la porte d'entrée de l'intervention pédagogique. Autrement dit, sur quoi concentrer les interventions pédagogiques? La pédagogie par compétences semble, en principe,

mobiliser une pédagogie d'enquête, donc le pouvoir d'agir ou le savoir-agir de l'élève. Nous pourrions toutefois déduire que c'est le pouvoir d'action qui devrait être visé et que, avec cette orientation, il faut favoriser le développement de l'identité qui implicitement permettra de clarifier les visions du monde que chacun porte. Or le programme de formation propose tout le contraire, conservant en fait la vision classique de l'enseignement, provenant plus spécifiquement de notre héritage thomisme : la priorité de la vision du monde sur l'identité et le pouvoir d'action. Pas étonnant que l'on retrouve cette pensée clairement exprimée dans l'extrait suivant :

Savoir agir tant pour faire face à la complexité des enjeux actuels que pour répondre aux grandes questions éthiques et existentielles s'avère, pour le jeune, une source de pouvoir sur sa vie. Ce pouvoir sera **d'autant plus grand qu'il prendra appui sur une vision du monde cohérente et sur une identité affirmée**⁵ (*Ibid.*, p. 6).

L'importance de la construction d'une vision du monde dans la pédagogie explique bien pourquoi l'histoire devient le moteur de l'éducation à la citoyenneté. En effet, comme nous avons pu le constater, chaque thématique historique vise un objet de conscientisation qui devrait, en principe, permettre à l'élève de construire une vision du monde « occidentale » fondée sur l'appropriation de son héritage historique. La dimension « normative », et non plus factuelle de la vision du monde, devient dès lors une dimension de l'identité sociale qui s'exprimera dans l'action : l'engagement citoyen. D'ailleurs, la compétence trois pour la troisième et la quatrième secondaire est d'exercer sa conscience citoyenne. Cet *a priori* pédagogique de construction d'une vision du monde cohérente pour soutenir l'action est un implicite qui traverse aussi le programme d'éthique et culture religieuse. L'importance accordée à la reconnaissance de l'autre d'abord pour aller ensuite au dialogue, en passant nécessairement par la connaissance du phénomène religieux, reproduit cette vision de l'apprenant (Gouvernement du Québec, 2007). Au Québec, la socialisation est essentiellement axée sur une philosophie éducative de la conscience et sur une philosophie de

5. C'est nous qui soulignons.

l'action dans laquelle l'agir devrait être une déduction claire émanant d'une vision cohérente du monde. Mais n'est-ce pas cet *a priori* que Dewey contestait par l'approche pragmatiste?

Toute théorie philosophique n'est donc, pour Dewey, qu'un instrument ayant pour rôle de nous faciliter l'action extérieure, la conduite. [...] la morale doit partir de la vie, doit être « formulée en termes de vie », car les théories morales ne sont pas autre chose que des instruments intellectuels forgés en vue de guider la conduite dans des conditions sociales déterminées (Claparède, 1913, p. 8-9).

Cette analyse du programme de formation de l'école québécoise nous a permis de mieux comprendre les choix pédagogiques formulés dans l'énonciation du programme. Ce sont ces choix qui devraient s'actualiser sur le terrain. Qu'en est-il? Comment se vit au quotidien l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté?

3. L'efficacité de la réforme

La recherche collaborative menée sur le terrain a permis d'obtenir des données sur la réflexion à propos de leur pratique pédagogique réelle de la part d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté. Les témoignages auxquels nous nous référons servent, dans cette analyse qualitative, à établir l'écart entre l'énonciation du programme de formation et l'application sur le terrain. Quel est l'écart? Que nous apprend-il sur le programme? Que nous apprend-il sur les enjeux actuels?

3.1. La compréhension de la réforme

Les enseignantes et les enseignants qui ont participé aux discussions dans le cadre de cette recherche sont motivés essentiellement par le besoin de mieux développer leurs interventions pédagogiques. Leur point de vue est ainsi fondamentalement pédagogique. À ce moment-là, la réforme est vue de l'intérieur par ceux qui doivent l'actualiser dans leurs pratiques. Au départ des discussions, il est facile de constater que la réforme, sa justification et ses composantes sont peu connues. La grande majorité des participants se reconnaîtrait

dans cet énoncé: «Puis j'ai un petit peu de misère avec la réforme, je suis venue ici pour avoir une idée et voir des nouvelles choses. Je *rushe* beaucoup avec toutes ces nouvelles affaires. En plus, je sors de l'université. On n'avait rien vu de ça, nous autres, à l'université, la réforme.» Une autre participante précise sa motivation à se joindre au groupe en ces termes: «Je viens ici pour, comme ils disent, j'ai les deux pieds dans la réforme et ce n'est pas évident. C'est difficile. L'évaluation, ce n'est pas évident.»

Les choix disciplinaires effectués dans le cadre de la réforme ne sont pas plus compris par les participants. Pour certains, l'éducation à la citoyenneté relevait de la formation personnelle et sociale. Les raisons du transfert de cette responsabilité pédagogique à l'histoire ne sont pas claires pour eux: «Et on avait l'impression, j'ai eu l'impression à un moment donné, avec ce qui se passait en FPS, et puis les coupures dans ce sens-là, qu'à un moment donné on a essayé de rapatrier des informations, de la matière à travers les sciences humaines. Et que les sciences humaines devenaient un fourre-tout.» Poursuivant cette idée, quelqu'un précise:

Comprenez-vous? J'ai un gros point d'interrogation en me disant: «Je vais où avec ça?» Puis Richard disait tout à l'heure: «J'avais peur que ça soit un fourre-tout de l'ancien FPS. Ils veulent-tu nous refiler ça?» C'est pour ça que les profs de FPS s'en viennent soit en français, soit en sciences humaines parce qu'ils savent que ce dont ils parlaient eux-mêmes, ça va être notre tour d'en parler. Regarde, ils le faisaient bien. Pourquoi je le ferais à leur place? Mais non, je vais aller un petit peu plus loin, ça va être dans un contexte historique parce qu'eux autres n'avaient pas ce contexte-là, malgré qu'ils l'utilisaient pour rendre la discipline un petit peu plus intéressante.

3.2. La compétence trois

Comme l'indiquent déjà certains témoignages cités, le pédagogue est confronté, dans son action, à deux enjeux majeurs: élaborer une stratégie pédagogique pour atteindre des résultats et évaluer les résultats des élèves. Pas étonnant que la thématique de l'évaluation de la compétence soit le lieu névralgique de la pratique, car l'évaluation est le miroir de l'intervention et sert souvent de fonction critique de l'intervention elle-même.

Dès le début du travail réflexif des participants, le problème de la compétence trois du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté, construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire, est au cœur des discussions. Les participants ne commentent pas le libellé de la compétence dans le programme. Leur enjeu est un enjeu pédagogique pour répondre à un besoin social, à savoir ce qu'on l'on vise à accomplir par l'éducation à la citoyenneté. Tout au long des rencontres, le problème du diagnostic du besoin social d'être un bon citoyen est au cœur des discussions. Comme le formule une participante : « Je voulais juste dire que si on comprenait pourquoi le gouvernement veut qu'on parle de citoyenneté du primaire au secondaire, tu sais, peut-être que ça nous éclairerait un petit peu ... »

L'enjeu pédagogique fondamental n'est pas posé comme un enjeu de la conscience citoyenne, mais de la manière de faire des élèves de « bons citoyens ». Ainsi, certains se posent explicitement la question : « Comment est-ce qu'on réussit à faire de bons citoyens et de bonnes citoyennes ? » L'intervention pédagogique repose sur l'identification de la finalité et sur le choix des moyens pour l'atteindre. Or la réforme ne semble pas avoir répondu à ces questions pédagogiques :

Quand on a reçu ce document-là, on parle d'éducation à la citoyenneté, mais on n'a jamais vraiment défini ce que c'est qu'un élève citoyen. Et ça, c'est important si on ne peut pas rester dans le vide, il va falloir qu'on définisse... C'est quoi être un élève citoyen ? C'est quoi les transferts qu'on doit faire ? On le prend où, cet élève-là ? Et c'est quoi être citoyen aussi ? C'est quoi être citoyen ? Je pense que c'est une réflexion qu'on doit faire.

Et un autre précise :

Si on veut faire de l'éducation à la citoyenneté, ça veut dire qu'il va falloir identifier – selon moi, je passe peut-être à côté –, c'est quoi le citoyen que l'on veut avoir à la fin d'un cycle, du cycle secondaire ? À la fin du cycle-là, ça va être quoi ça ? C'est quoi un citoyen ? Qu'est-ce qu'il doit maîtriser ? Qu'est-ce qu'il doit savoir ? Qu'est-ce qu'il doit développer ? Quelles habiletés il doit avoir acquises ? Donc, si on est capable d'identifier qui on veut ou ce qu'on cherche à transmettre, on va être capable ensuite de faire le va-et-vient. Ça c'est flou, « éducation à la citoyenneté ». Quelle est la citoyenneté ? Ça c'est une question qu'on doit répondre ensemble.

Au fur et à mesure des discussions des participants, les réponses à ces questions se construisent par la recherche d'outils pédagogiques pouvant assurer cette formation. Les diverses propositions amenées situent la visée pédagogique pour répondre à un diagnostic de développement personnel de l'étudiant dans ses rapports avec les autres (classes, travail, famille, groupe, etc.) plutôt qu'au diagnostic du Conseil supérieur de l'éducation qui vise le manque d'engagement politique. L'échange suivant de deux participants est significatif :

Mais ce que j'avais répondu également, c'est qu'au-delà de ça, on se rend compte que, de plus en plus, les gens considèrent la politique comme étant quelque chose de très... Ils ont un rapport très cynique vis-à-vis de la politique. Donc, ils considèrent que les politiciens ou les partis politiques, c'est tout du pareil au même. Et puis, donc, tout ce qui est participation à la vie citoyenne, c'est de moins en moins organisé oui.

Et un participant ajoute : « Dans le fond, ça veut dire que c'est le citoyen politique ! »

3.3. La place de l'histoire dans l'éducation à la citoyenneté

L'éducation à la citoyenneté est certes une responsabilité transversale à l'ensemble du programme, puisqu'elle est associée en plus de l'histoire à un domaine général de formation. Mais quelle est la place de cette éducation dans le programme d'histoire ? Autrement dit, doit-on distinguer les compétences ? Y a-t-il des compétences disciplinaires en histoire et, en plus, la compétence trois ? Ou bien s'agit-il d'un seul et même processus de compétence disciplinaire ? Pour une participante :

La troisième compétence, c'est construire sa conscience citoyenne. Elle ne doit pas être, cette troisième compétence-là, en lien nécessairement avec l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. C'est comme un cheminement qui se développe pendant le premier cycle, pendant le deuxième cycle. C'est une continuité. Est-ce qu'on doit s'en aller dans la même direction ?

Autrement dit, plus l'éducation à la citoyenneté est vue comme la formation de la personne, « être bon citoyen », plus cette dimension s'éloigne de la discipline historique. À l'opposé, les enseignants qui ne voient pas leur rôle de former la dimension personnelle revendiquent

une incorporation de la troisième compétence dans le champ de la discipline historique de nature descriptive. Ainsi: «Mais là, c'est d'amener le jeune à se faire une idée de ce que c'est un bon citoyen. Je ne veux pas lui montrer quelque chose moi là. Je veux montrer ce qui existe comme forme de citoyenneté dans le monde.»

Il ne faut pas oublier que tous ces débats sur la compétence trois s'inscrivent dans une perspective qui distingue cette dernière des deux autres compétences disciplinaires: interroger les réalités sociales selon une perspective historique et interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique. C'est pourquoi, dans les discussions, différentes perspectives de l'enseignement de l'histoire reviennent constamment. Une tension semble exister entre la matière à enseigner et la compétence trois. Par exemple, un participant constate à regret:

Ça, c'est un des problèmes, le manque de temps. Là, tu arrives, tu passes ta matière, puis rendu à la compétence trois, je pense que la question de «aujourd'hui et ailleurs» comme ils disent dans les livres, elle est escamotée. J'ai un ami qui a dit: «Le Japon, c'est ça le ailleurs.» Le Japon, ce n'est pas du tout dans les livres. Lui, il passe par-dessus. Bien, je pense que le monde va finir par passer par-dessus aussi parce qu'à un moment donné, tu sais, dans le concret, il faut survivre à la réalité. Il faut passer sa matière. Il faut évaluer des choses. Fait que, à un moment donné, la citoyenneté, c'est ça qui prend le bord en premier. C'est plate là, mais j'ai l'impression que c'est ça pareil.

Cela semble se confirmer avec les propos suivants d'une autre participante: «Avec mes élèves, en tout cas dans nos programmes, ils sont surchargés. C'est ce que je vis encore cette année, puis j'ai été obligée de couper.»

3.4. L'évaluation de la compétence trois

Les participants sont très préoccupés par l'évaluation de la compétence trois. Dans les enjeux d'évaluation, nous retrouvons la même distinction entre la compétence définie comme dimension personnelle à développer ou comme capacité de maîtrise d'une information. Plus cette compétence est définie en termes sociaux de bons citoyens, plus l'évaluation semble arbitraire. Ainsi affirme-t-on:

Comment je vais faire pour constater que mon élève est un bon citoyen même si j'ai défini l'élève citoyen? Je veux dire, c'est une question tellement de valeurs puis de... Qu'est-ce qui me dit que toi ta valeur est meilleure que la mienne? C'est complètement nébuleux pour moi.

Par contre, lorsque la compétence est définie en termes de capacité de transposer du passé au présent, alors l'enjeu apparaît moins arbitraire:

Bien moi, la façon dont moi je l'ai évaluée, puis que je la travaille avec mes élèves, je fais toujours la comparaison, par exemple, une société du passé avec aujourd'hui. Qu'est-ce qu'il nous reste aujourd'hui? Puis je vais plus loin avec. Dans les anciens programmes, c'était continuité ou changement. Donc, on regarde les éléments. S'il y a continuité, pourquoi il y a eu continuité. Puis s'il y a changements, pourquoi il y a eu ces changements-là. J'ai comme donné un deuxième regard, si on peut dire.

3.5. L'élève dans la classe

La réforme pédagogique suppose au départ des élèves qui se posent des questions à partir de leur réalité du présent pour interroger le passé grâce à la discipline historique. Les discussions ont permis d'identifier certains enjeux qui contredisent ce postulat pourtant essentiel de la démarche. D'abord, un des participants universitaires soulève un point majeur:

Vous vous rappelez que les études montrent deux choses importantes. Quelle est la discipline qui est moins intéressante pour les élèves tant québécois qu'américains? D'après vous? C'est l'histoire! Et ça, c'est documenté. Et le deuxième constat au Québec. Quelle est la discipline où les élèves réussissent le moins bien? C'est l'histoire encore une fois. Et ça, c'est toujours étonnant quand j'interviens comme ça au terme des études en didactique où je montre ces statistiques-là en disant « Bien voici! Est-ce qu'on peut continuer à intervenir de la même façon qu'on le fait? »

Si déjà l'histoire comme discipline pose des problèmes, nous pouvons nous demander si certaines thématiques retenues en fonction de l'éducation à la citoyenneté sont moins bien perçues que d'autres par les élèves. Dans un échange sur leurs expériences, il est clair que certaines thématiques créent des problèmes, par exemple la Renaissance et l'humanisme. Un participant aborde le sujet en disant: « L'année de la Renaissance, je parlais justement de ça là,

l'année de la Renaissance... » Il est interrompu par la remarque suivante: « Ils me disent tout le temps: "On n'est pas en religion. C'est quoi le rapport?" Là, je suis rentrée dans les grandes explorations, ils tripent là. » Et l'autre de rétorquer « Pas du tout, pour l'humanisme! »

L'écart entre ceux qui ont pensé le programme et ceux qui le vivent au quotidien démontre certes un problème important qui touche la motivation des élèves, non seulement pour l'histoire, mais aussi pour l'intérêt de faire le passage du passé au présent:

Encore là, il faut qu'ils soient motivés à faire de l'actualité. Moi j'essaie d'en faire en secondaire quatre, ils sont... Sur les 24 élèves que j'ai, il y a une personne qui aime l'histoire puis qui va vraiment prendre le temps de regarder un journal. Puis je n'en reviens pas là. Ils sont tous amorphes. Puis moi, j'ai des groupes réguliers en secondaire trois, puis c'est... Mon Dieu, c'est bébé, c'est bébé lala. C'est: « Sors les suçons! » Ça n'a pas de sens. Ah non, c'est, c'est... En tout cas, moi vraiment, je sais qu'il y en a qui veulent, qui voudraient, tandis que l'autre fait le gaga à côté.

Cependant, la critique la plus radicale touche le problème de savoir s'il n'est pas demandé pas aux élèves quelque chose qu'ils ne sont pas capables encore de faire:

Puis, ce que je me suis rendu compte, c'est qu'en secondaire un, les élèves, souvent ils n'ont pas assez de bagage de connaissances pour être en mesure de répondre à des concepts de continuité ou de changement. Ils ont de la misère, même si, tu sais, je l'ai travaillé avec eux. Puis souvent, on en parle. Puis il faut vraiment là, pour bien l'évaluer, pour bien faire progresser les élèves, je me suis rendu compte à quel point il va falloir souvent que je revienne en classe. Puis avec chacun de mes concepts là, il faut que je revienne toujours. Par exemple, le concept d'échange aujourd'hui. Dans le passé, c'était comme ça. Aujourd'hui, tu sais... Les faire travailler beaucoup parce que, sinon, si on fait juste leur demander: « Est-ce qu'il y a des échanges encore aujourd'hui? » Oui! « Mais qu'est-ce qu'il y a de pareil? Qu'est-ce qu'il y a de différent? » C'est vraiment, j'ai eu un choc. Puis c'est vraiment pour tous mes élèves, à l'international comme au régulier, c'est la compétence qui a été la plus difficile à travailler.

Conclusion

Comment socialiser les jeunes dans le système éducatif d'aujourd'hui ? Comment l'école peut-elle compléter l'éducation familiale et favoriser l'inscription sociale des jeunes dans la vie sociale et leur participation aux institutions démocratiques ? Dans un contexte où l'intégration à une culture commune fondée sur un *ethos* n'est plus opérante, il faut trouver une autre avenue. Au Québec, nous avons choisi de répondre à ce besoin par le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté, ainsi que par celui d'éthique et culture religieuse. Ces programmes axés sur une approche de développement de compétences sont dans leurs premières années de vie. Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté pour le premier cycle du secondaire a été implanté dans toutes les écoles en 2005 et celui du second cycle du secondaire a été implanté en 2008, tout comme celui d'éthique et culture religieuse.

La réflexion que nous avons voulu apporter sur les programmes en cours partait du lieu de l'éthicien qui s'interroge sur les choix pédagogiques que les représentants gouvernementaux ont instaurés. Cette réflexion partait d'un *a priori* qui transparaît dans la question suivante. Pourquoi la discipline de l'éthique appliquée n'a-t-elle pas été mobilisée dans l'éducation à la citoyenneté, alors qu'elle l'est depuis plusieurs années déjà au cœur de l'éthique professionnelle, de l'éthique organisationnelle et de l'éthique sociale ? Pour répondre à cette question, il fallait comprendre quel diagnostic sur le besoin social d'éducation à la citoyenneté avait été posé, en quoi le choix disciplinaire de l'histoire y correspondait comme solution et finalement en quoi cette approche était efficace dans la société.

Notre analyse a pu montrer que le besoin d'une nouvelle éducation à la citoyenneté se pose, sur le plan international, comme une conséquence du développement de nouvelles démocraties et comme une réponse au pluralisme engendré par l'immigration massive. Dans un tel contexte, la citoyenneté axée sur un nationalisme fermé engendrerait au mieux de la domination et au pire de l'exclusion allant jusqu'au nettoyage ethnique. Au Québec, les documents officiels ne permettent pas d'isoler un diagnostic clair du besoin social en cause qui aurait justifié le choix pédagogique. Cette

absence de diagnostic préalable est ressentie par les enseignantes et les enseignants qui craignent légitimement qu'à défaut d'un tel diagnostic, l'éducation à la citoyenneté ne devienne un fourre-tout, chacun faisant ce qu'il veut dans le domaine.

La justification de l'histoire comme discipline n'apparaît pas fondée sur le diagnostic du besoin social ; elle doit donc reposer sur un autre facteur. L'analyse du programme de formation nous a permis d'isoler l'implicite pédagogique qui soutient la réforme. Malgré la nouveauté du programme, nous retrouvons au cœur de celui-ci la vision traditionnelle que la socialisation passe par la construction d'une vision du monde cohérente qui permet de définir l'identité de l'agent et de motiver et de justifier son action. Cet *a priori* pédagogique oblige à mettre l'accent sur la vision du monde comme préalable à l'action : construire une conscience citoyenne avant d'exercer une conscience citoyenne comme le prévoit le programme. Dans cette optique, la construction de la conscience passe par la réflexion sur le présent grâce à la compréhension des changements dans les rapports humains tels que l'histoire peut les illustrer. Pas étonnant que certains enseignants aient pu traduire la troisième compétence, pour eux-mêmes et pour les parents, comme une capacité de comprendre les facteurs de la continuité et la discontinuité des pratiques sociales dans le temps.

Enfin, la recherche avec celles et ceux qui appliquent la réforme nous conduit à différents constats explicitant la difficulté de la réforme en cours. Parmi ceux-ci, il y a le constat d'un écart quasi infranchissable entre ceux qui énoncent le programme (la vision politique) et ceux qui l'actualisent (la vision du pédagogue). Comme le résume éloquemment un participant : « Mais moi, je pense, il faut aussi se rendre compte qu'on est des éducateurs, on l'a vu depuis une couple d'années, c'est notre job ça de prendre des choses qui ont été faites en hauteur, on fait ça tout le temps, être sur le plancher des vaches. » Or, cet écart non seulement diminue l'efficacité même de la réforme, mais il interroge notre manière collective d'ériger des programmes en éducation où le politique a nettement préséance sur le pédagogique, où l'énonciation du programme a plus d'importance que la prise en compte des conditions concrètes de son efficacité.

Références bibliographiques

- BALLION, R. (2000). « Comment l'école peut-elle former à la citoyenneté? », dans J.-P. Obin (dir.), *Questions pour l'éducation civique: former des citoyens*, Paris, Hachette éducation, p. 175-185.
- CLAPARÈDE, E. (1913). « La pédagogie de John Dewey », Introduction à J. Dewey, *L'école et l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 5-37, Édition de 1962.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998). *Éduquer à la citoyenneté*, Rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, Les Publications du Québec.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1991). *Au Québec pour bâtir ensemble*, Énoncé de politique, Direction des communications du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec, Québec, Les Publications du Québec, Réimpression de l'énoncé de 1990.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1997). *L'école, tout un programme*, Énoncé de politique, Québec, Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2006). *Programme de formation à l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2007). *Programme d'éthique et culture religieuse*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- SOARES, S.R. (2004). « Incidences de la conception de la citoyenneté sur la formation des maîtres au Brésil », dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 124-153.
- UNESCO (s. d. a). *Éducation aux droits de l'homme*, <portal.unesco.org/education/fr/ev.phpURL_ID=4732&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>, consulté le 14 avril 2008.
- UNESCO (s. d. b). *Éducation aux droits de l'homme*, <portal.unesco.org/education/fr/ev.phpURL_ID=42079&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>, consulté le 14 avril 2008.
- WEINSTOCK, D. (2000). « La citoyenneté en mutation », dans Y. Boisvert, J. Hamel et M. Molgat (dir.), *Vivre la citoyenneté. Identité, appartenance et participation*, Montréal, Liber, p. 15-26.



CHAPITRE

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ
DANS LES PROGRAMMES
DU SECONDAIRE
D'HIER À AUJOURD'HUI

Luc Guay

*Département de pédagogie
Université de Sherbrooke*

France Jutras

*Département de pédagogie
Université de Sherbrooke*

Les programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire implantés graduellement depuis quelques années sont organisés selon la logique qui suit. Trois compétences disciplinaires sont à développer : interroger les réalités sociales selon une perspective historique ; interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique ; construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire au premier cycle du secondaire (Gouvernement du Québec, 2004), puis consolider son exercice au deuxième (Gouvernement du Québec, 2007). De plus, cinq domaines généraux de formation doivent permettre de tisser des liens entre les compétences à développer dans les différentes disciplines : santé et bien-être ; orientation et entrepreneuriat ; environnement et consommation ; médias ; vivre-ensemble et citoyenneté (Gouvernement du Québec, 2004). Et neuf compétences transversales sont à travailler tout au long du parcours scolaire : exploiter l'information ; résoudre des problèmes ; exercer son jugement critique ; mettre en œuvre sa pensée créatrice ; se donner des méthodes de travail efficaces ; exploiter les technologies de l'information et de la communication ; actualiser son potentiel ; coopérer ; communiquer de façon appropriée (*Ibid.*). La mise en œuvre de l'ensemble du programme de formation du primaire et du secondaire vise à ce que l'élève, au cours de son expérience scolaire, construise sa vision du monde, développe son pouvoir d'action et structure son identité (*Ibid.*).

Selon la Commission des programmes d'études (Gouvernement du Québec, 2005), l'éducation à la citoyenneté constitue un élément central de toute la formation donnée à l'école. Par conséquent, elle ne doit pas être sous la seule responsabilité des enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté. Tous les intervenants en éducation devraient établir des liens entre l'école et la vie, soutenir le développement intégral de la personne, adopter des pratiques d'interdisciplinarité et de transfert des apprentissages, car ils travaillent tous « à la formation d'un citoyen œuvrant pour un monde plus écologique, pacifique, démocratique et solidaire » (*Ibid.*, p. 18). Il reste cependant que les enseignants des programmes qui relèvent de l'univers social doivent assumer un rôle prépondérant à l'égard de l'éducation à la citoyenneté. Plusieurs enseignants considèrent que cette visée éducative s'inscrit très bien dans la logique de l'histoire, jugeant que cette discipline joue un rôle essentiel dans la formation de citoyens responsables, critiques

et engagés socialement. D'autres sont cependant inquiets : ils se disent mal outillés et pas du tout formés pour intervenir de façon efficace à cet égard (Guay et Jutras, 2004).

Cette disparité qui ressort des conceptions qu'ont les enseignants d'histoire du rapport de leur discipline à l'éducation à la citoyenneté et de leur capacité à assumer des responsabilités éducatives à ce sujet interpelle. Est-ce à dire que certains n'ont pas eu, dans leur propre expérience d'élèves au primaire et au secondaire, dans leur parcours de formation en histoire au cégep et à l'université ou encore dans leur réflexion sur le sens de l'enseignement qu'ils donnent, l'occasion de mettre en lien l'enseignement-apprentissage de l'histoire et la formation du citoyen ? Plus fondamentalement encore, est-ce que ce lien existe dans la tradition éducative au Québec ou en est-il absent ? Pour répondre à ce questionnement, nous avons examiné les lieux d'insertion et les visées de l'éducation du citoyen ou de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes en vigueur dans les écoles de niveau secondaire ou l'équivalent au Québec depuis l'obligation scolaire de 6 à 14 ans votée en 1943. Dans un premier temps, le choix de la période historique sera justifié. Dans un second temps, les conceptions de l'éducation à la citoyenneté qu'on trouve à l'intérieur des programmes du secondaire en vigueur au cours de cette période seront mises en évidence.

1. La période historique étudiée

De manière à rendre compte de la présence ou de l'absence de liens entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté dans la tradition scolaire au Québec, les programmes soumis à l'analyse sont ceux qui ont été publiés après l'entrée en vigueur de la loi sur l'obligation scolaire de 1943. Bien que cette loi ait servi à encadrer l'accès gratuit à l'instruction publique comme on l'appelait à l'époque, deux options pour la formation au-delà du cours primaire coexistaient. Parallèlement aux établissements privés tenus par des communautés religieuses enseignantes féminines ou masculines et qui étaient fréquentés par ceux qui pouvaient se le permettre sur le plan financier, au secteur public on trouvait des écoles primaires dites supérieures qui pouvaient recevoir des élèves jusqu'à la 12^e année, soit jusqu'à l'âge d'environ 18 ans. En 1954, la dénomination d'école

secondaire a remplacé celle d'école primaire supérieure (Gauthier, Belzile et Tardif, 1993). Mais c'est en 1956 qu'une structuration des écoles secondaires a eu lieu (Audet, 1971). Elles devaient dès lors accueillir les élèves en fonction de leur sexe, de leur confession religieuse et de leur langue. Les programmes qu'on construit à ce moment reposent sur les mêmes paramètres : on doit considérer s'ils s'adressent à des garçons ou à des filles, qui fréquentent des écoles catholiques ou des écoles protestantes, et s'ils sont destinés à des élèves francophones ou anglophones.

Même s'il fallut attendre les lendemains de la Deuxième Guerre mondiale avec le baby-boom, la prospérité économique et les nouvelles exigences d'une société industrialisée ayant des besoins de main-d'œuvre qualifiée sur les plans technique et scientifique pour réaliser une organisation plus optimale du système éducatif, un mouvement de développement de l'éducation était déjà en marche. C'est ce qui a sans doute permis aux recommandations du rapport Parent de trouver des échos si favorables dans la société. En 1961, Mgr Alphonse-Marie Parent, vice-recteur de l'Université Laval, a présidé en effet une vaste enquête sur l'éducation au Québec, d'où le nom du rapport publié en 1963 et 1964. Ses recommandations ont donné lieu à nombre de changements significatifs dans l'organisation du système éducatif au Québec, dont au premier chef la création du ministère de l'Éducation en 1964. Parmi ces changements, certains ont eu directement trait à l'enseignement au secondaire : l'élaboration de nouveaux programmes en 1967 où une grande marge de manœuvre était laissée aux enseignants pour les choix des contenus et des approches pédagogiques, la mixité scolaire, la conception d'une école active et ouverte sur le monde.

L'école comme service public et l'éducation comme bien public ont véritablement été à la base du mouvement de démocratisation de l'éducation des années 1960. On a appelé démocratisation quantitative l'accès de tous à l'école dans les années 1960 avec la construction d'écoles et l'organisation du transport scolaire sur tout le territoire. Le concept de démocratisation qualitative a été utilisé pour signifier l'égal accès au savoir dans les années 1980 avec la standardisation des contenus enseignés, la formalisation des démarches pédagogiques et le début de la professionnalisation de l'enseignement. La politique éducative de 1979, *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*, a d'ailleurs obligé à procéder à

un resserrement des programmes. Officialisés en 1982, les programmes par objectifs balisent les apprentissages à réaliser et à évaluer à l'école. De plus, cette politique met en relief la place centrale qu'occupe l'élève dans le système et prévoit que les décisions pédagogiques et administratives doivent être prises en ce sens. Dès le début des années 1990, sous la pression des demandes de différenciation de l'offre scolaire et d'une nouvelle hausse des exigences de la formation nécessaire au maintien du Québec dans la concurrence internationale, on a commencé à remettre en cause certaines orientations éducatives issues des années 1960. La réforme de l'éducation des années 2000 au primaire et au secondaire est ainsi venue répondre à de nouveaux besoins sociaux et éducatifs.

Comme nous venons de le relever pour la période historique qui nous intéresse, des considérations sociales ont influé sur la définition des besoins éducatifs auxquelles les politiques éducatives apportent des réponses. Ces politiques orientent non seulement les buts poursuivis par l'école, mais aussi les contenus à enseigner consignés dans les programmes. Un programme constitue un plan d'action pédagogique (Gauthier *et al.*, 1993), c'est-à-dire un encadrement normatif du travail enseignant en vue de l'actualisation des objectifs éducatifs en classe avec les élèves et non l'action pédagogique elle-même. On peut ainsi repérer dans les programmes les orientations et les contenus proposés pour aborder l'éducation à la citoyenneté, si tant est qu'il en existe. Les données recueillies ont été organisées en fonction de quatre phases qui correspondent chacune à la mise en œuvre de programmes renouvelés au secondaire :

1. Les premiers pas : de 1946 à 1967
2. L'éducation civique : de 1967 à 1982
3. Vers l'éducation à la citoyenneté : de 1982 à 2004
4. L'éducation à la citoyenneté depuis 2004

2. Les conceptions de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes

Le repérage des traces de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes du secondaire a été effectué à l'aide d'une grille de lecture qui devait idéalement permettre de dégager des éléments

qui comportent des liens avec les quatre composantes de la troisième compétence du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté, construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire (Gouvernement du Québec, 2004):

1. Rechercher des fondements de son identité sociale ;
2. Qualifier la participation collective ;
3. Comprendre l'utilité des institutions publiques ;
4. Établir l'apport des réalités sociales à la vie démocratique.

Afin de mettre en relief ce qui a été relevé dans les programmes, nous présentons, pour chacune des phases sauf pour la première, le document fondateur ou la politique éducative qui l'encadre.

2.1. Les premiers pas : de 1946 à 1967

Il s'avère essentiel de dégager certaines caractéristiques sociales de l'époque avant d'examiner les éléments qui se rapportent à l'éducation du citoyen repérés dans les programmes. On doit d'abord prendre en compte le fait que les garçons et les filles ne recevaient pas le même enseignement. L'objectif des programmes pour les garçons était d'en faire de bons citoyens chrétiens, des pères de famille qui verraient à assurer la sécurité des leurs et qui travailleraient à l'amélioration de la société. En bref, les garçons étaient formés pour devenir les citoyens de demain. Quant aux jeunes filles, elles devaient être instruites pour devenir d'excellentes femmes de maison. Leur rôle semblait limité à la maternité, à l'éducation des enfants et à l'entretien ménager. Ces orientations éducatives paraissent bien loin de celles d'aujourd'hui. Or, pour les comprendre, il faut savoir que les femmes venaient tout juste d'obtenir le droit de vote aux élections provinciales en 1940 et qu'elles n'étaient sur le marché du travail que depuis la Deuxième Guerre mondiale (1939-1945), au moment où les hommes se trouvaient sur les champs de bataille en Europe ou en Asie. De plus, comme le système scolaire était confessionnel, le clergé catholique a toujours occupé une place dominante dans l'éducation des francophones. En conséquence, seuls les enfants des immigrants d'expression française de foi catholique fréquentaient les écoles francophones¹. La majorité des enfants des familles

1. Il faudra attendre la loi 101 votée en 1977 pour que les parents immigrants soient obligés d'envoyer leurs enfants dans les écoles francophones.

immigrantes étaient cependant inscrits dans des établissements anglophones protestants ou catholiques, là où, vu le nombre plus restreint d'élèves, ils étaient très bien accueillis.

Ces précisions mettent en relief le caractère homogène de la société du Québec de l'époque: c'était une société à majorité francophone et catholique où la conservation de la langue et de la foi constituait une dimension fondamentale de la culture et de l'éducation. Aussi fallait-il préserver les élèves d'un certain nombre d'idées jugées hérétiques. Les propos alarmistes du haut fonctionnaire chargé de la gestion du système scolaire, le surintendant de l'Instruction publique, montrent l'importance qu'il accorde au bon encadrement des élèves pour les protéger d'idées qui pourraient troubler leur esprit:

S'il y a lieu de nous réjouir de la marche progressive de nos écoles, nous ne pouvons toutefois nous défendre contre un vif sentiment d'inquiétude à la vue des maux dont souffre l'humanité et les dangers qui la menacent. Depuis un demi-siècle les progrès prodigieux de la science et de la technique ont entraîné dans la communauté humaine de profonds bouleversements politiques, économiques et sociaux. Toute la structure sociale est en voie de transformation. Malheureusement cette transformation ne s'opère pas sans heurts, sans déchirements et sans conflits. La confusion des idées est grande et elle offre un terrain propice à la propagation de nombreuses hérésies: communisme athée, matérialisme, néopaganisme. Les vieilles idées païennes reprennent racine. Nous sommes les témoins d'une très grave crise de l'humanisme qui menace d'anéantir vingt siècles de civilisation chrétienne (Gouvernement du Québec, 1951a, p. VIII).

Le surintendant considère qu'on doit protéger les citoyens de la montée d'idées étrangères qui pourraient détruire ou dénaturer l'identité catholique bien ancrée dans la société. Pour contrer cette menace, l'école doit servir de rempart. Mais l'école n'est pas le seul espace sur lequel on peut compter: l'État doit aussi voter des lois qu'il faut respecter et auxquelles il faut obéir, comme en fait foi l'avis du pape Pie XII cité par le surintendant dans son rapport de 1951:

Écoutons parler Pie XII: « Mais [la justice] exige que l'on donne à l'autorité légitimement établie le respect et l'obéissance qui lui sont dus: elle exige que les lois soient faites avec sagesse pour le bien commun et que tous les observent par devoir de conscience » (*Ibid.*, p. IX).

Les réflexions sur l'éducation consignées dans le rapport annuel du surintendant sont parfois reprises textuellement dans les programmes ou, à tout le moins, elles les orientent. Par ailleurs, sur le plan sociopolitique, le surintendant souligne le climat social de bonne entente qui règne au Québec. Il l'attribue au fait que les droits des minorités sont respectés :

Il n'est pas exagéré de dire que notre système d'éducation, basé sur le respect des libertés essentielles et des droits des minorités, est l'image de la bonne entente qui devrait exister entre des groupes ethniques de culture et de croyances différentes (*Ibid.*, p. X).

Aucune crise identitaire n'existait dans le Québec de l'époque. L'organisation de l'instruction publique était structurée en deux composantes distinctes : une pour les Canadiens français de souche, c'est-à-dire catholiques et francophones ; une autre pour les anglophones catholiques ou protestants, à laquelle s'intégraient de nombreux nouveaux arrivants. Il n'était donc pas faux d'affirmer que les droits des minorités en matière d'éducation étaient respectés et que, par conséquent, les caractéristiques identitaires des francophones n'étaient pas menacées. Au contraire, on pourrait même dire qu'elles étaient fortifiées par une telle division.

Voyons maintenant trois programmes dans lesquels des notions relatives à la citoyenneté ont été relevées. D'abord, jusqu'en 1963, les concepts de droits et de devoirs étaient touchés dans les cours de philosophie et de morale pour les garçons en 12^e année. Ensuite, sans être nommés ainsi bien sûr, des éléments relatifs à la citoyenneté étaient traités dans le programme de religion en vigueur pour les garçons entre 1946 et 1967. Rien d'étonnant en cela puisque le clergé jouait un rôle sociopolitique prépondérant à l'époque. Enfin, un programme élaboré en 1961 destiné aux élèves du primaire issus de l'immigration est aussi examiné car il contient l'amorce d'une stratégie visant leur intégration sociale.

2.1.1. *Le programme de 1946 de philosophie et de morale des écoles primaires supérieures pour garçons*

Le programme de 1946 de philosophie et de morale pour les garçons fait suite à celui de 1939 ; on n'y trouve aucun nouvel apport, seule la date a été changée. Il ne comporte ni introduction,

ni énoncé de principes. Il est destiné aux garçons, mais il en existe un autre pour les filles. Ce dernier ne traite pas d'éducation du citoyen cependant, mais d'éducation de la ménagère en lieu et place. Le programme de philosophie et de morale s'adresse à des garçons des 10^e, 11^e et 12^e années. Les enseignants doivent leur faire connaître et comprendre les droits et les devoirs qui incombent aux citoyens en tant qu'individus et membres d'une famille et d'une société. Voici ses visées :

[Établir la] différence entre les droits civils et les droits politiques des citoyens.

Énumérer les principaux droits civils et les principaux droits politiques du citoyen.

À quoi se ramènent les devoirs du citoyen.

Le principe d'après lequel doit se faire la répartition de l'impôt (Gouvernement du Québec, 1946, p. 15).

Sans plus d'indication, on demandait aux enseignants de se pencher avec leurs élèves sur des questions qui touchent la citoyenneté à travers les institutions et les rouages politiques. La connaissance des institutions politiques devait contribuer, semble-t-il, à faire savoir aux citoyens qu'ils étaient protégés par un système étatique auquel ils pouvaient se référer. De plus, le bon citoyen était présenté comme une personne qui s'acquitte de son devoir fiscal et qui contribue, financièrement parlant, à la caisse commune de l'État. Non seulement des questions se rapportant aux droits civils et politiques étaient abordées, mais aussi certaines qui concernent le suffrage et l'autorité publique. Toutefois, aucune précision sur la teneur des connaissances et des interventions à effectuer par les enseignants n'était fournie. Ceux-ci devaient, pouvons-nous penser, intervenir à la hauteur de leurs connaissances sur des sujets tels que :

- la société nationale ;
- l'autorité publique ;
- le droit de suffrage ;
- les droits civils et les droits politiques des citoyens ;
- le patriotisme ;
- le droit international (*Ibid.*, p. 14-15).

Quant aux filles, le surintendant de l'Instruction publique indique dans son rapport, lequel sera repris textuellement dans le programme d'études de 1951, qu'il faut les outiller pour qu'elles puissent assumer leur rôle de mères de famille :

Ne jamais perdre de vue que le but principal de l'éducation des jeunes filles est de les préparer à remplir chrétiennement leur rôle familial et social. Par conséquent, dans toutes les sections des écoles primaires supérieures de filles, l'enseignement doit être pénétré d'un esprit nettement féminin et familial. En outre, dans chacune des sections, le programme doit comporter un dosage suffisant d'enseignement ménager (Gouvernement du Québec, 1951a, p. XIX; 1951b, p. 8-9).

Ces propos montrent bien que l'école des années 1950 était loin des revendications féministes : elle ne faisait pas encore écho aux gains obtenus depuis le droit de vote qui donna aux femmes le statut de citoyennes à part entière et à ceux qui proviennent de leur présence sur le marché du travail depuis la Deuxième Guerre mondiale. De toute manière, même quand elles l'étaient pour les garçons, les notions relatives à l'éducation du citoyen n'étaient introduites qu'à partir de référents moraux qui recevaient l'assentiment des religieux.

2.1.2. *Le programme des écoles secondaires (classes de 8^e et de 9^e année) de 1956*

Le Québec des années 1950 et 1960 est composé d'une population majoritairement francophone de foi catholique. Les référents religieux sont encore omniprésents à l'école, d'autant plus que le clergé s'était investi depuis toujours dans les écoles publiques et privées. Le programme d'études des écoles secondaires en vigueur de 1956 à 1963 montre clairement en quoi consiste le rôle de l'école :

[...] continuer le développement de la personnalité et préparer le jeune homme à remplir chrétiennement ses divers rôles d'homme, d'époux, de père, de citoyen, de chef.

L'école secondaire doit offrir au monde des hommes libres, capables de penser et d'agir par eux-mêmes, sous le regard de Dieu et de l'Église, des hommes équilibrés, éclairés sur leurs devoirs, fortement préparés à rendre service, désireux de prendre la place qui leur revient dans une société qui les attend et qui, par eux, sera meilleure (Gouvernement du Québec, 1956, p. 13).

À l'époque, on qualifiait de développement intégral de la personne les buts éducatifs poursuivis. Mais ce développement devait bien entendu passer par des considérations religieuses. Il reste que, dans le programme, on précise l'importance d'outiller les jeunes pour qu'ils puissent prendre leur place dans la société. On veut qu'ils développent la capacité de penser et d'agir par eux-mêmes dans un monde libre :

[...] b) Éveiller le sens des responsabilités individuelles, comme homme et comme chrétien ;

[...] d) Soutenir dans la poursuite de cet idéal et permettre l'apprentissage progressif de la liberté sous la vigilante confiance de maîtres compréhensifs ;

[...] g) Développer une saine curiosité intellectuelle, l'esprit de recherche personnelle et entraîner à d'excellentes méthodes de travail ;

[...] h) Amener à déduire et induire avec justesse, apprendre la prudence dans les jugements (*Ibid.*, p. 14).

Or, la capacité de penser et d'agir par soi-même n'est précisée que dans les programmes offerts aux garçons. Dans la version destinée aux filles, on souhaite, comme il a été rapporté dans le cas du programme de 1946, qu'elles développent des habiletés qui feront d'elles de bonnes ménagères. Rien dans le programme de 1956 n'a été retranché ou ajouté à cet égard. Toujours est-il que l'un des objectifs de l'école, selon le programme, est de permettre aux « hommes libres » de construire une société meilleure. On peut se demander si cette expression d'hommes libres incluait les femmes, d'autant plus qu'après la Deuxième Guerre mondiale l'intégration de ces dernières au marché du travail ne recula pas malgré l'opération de retour au foyer appuyée par quantité de politiciens et de membres du clergé. L'insertion socioprofessionnelle des femmes a sans doute participé à modifier la représentation machiste qu'on se faisait d'elles à l'époque. Il est encore trop tôt pour savoir dans quelle mesure l'école a contribué à ce mouvement, même s'il était énoncé dans tous les textes que la mission sociale de l'école ne visait rien de moins que l'amélioration de la société. En tout cas, avec l'arrivée de dizaines de milliers d'immigrants après la guerre, l'école n'a pas joué un rôle d'intégration sociale des femmes seulement, mais également de ceux-ci.

2.1.3. *Le programme d'études pour les néo-Canadiens de 1961*

Un programme pour les néo-Canadiens destiné aux élèves de la première à la septième année du primaire a été élaboré afin de favoriser leur intégration à la société québécoise :

Ce programme s'efforce de répondre aux conditions particulières des groupes néo-canadiens, d'aider ceux-ci à s'incorporer plus facilement dans la société québécoise, de leur permettre de participer à notre vie culturelle. [...]

Les néo-Canadiens pourront difficilement comprendre nos mœurs, nos coutumes, le sens de notre héritage, s'ils ignorent les faits fondamentaux de notre histoire. Comment pourraient-ils s'attacher à leur pays d'élection si ceux qui les accueillent négligent de le présenter sous ses véritables couleurs : beautés, richesses, prospérité, possibilité d'avenir ? [...]

Il est évident qu'un nouveau citoyen, mieux informé des caractéristiques de sa nouvelle patrie, s'y attache davantage et cherche à mieux la servir par un civisme éclairé (Gouvernement du Québec, 1961, p. 1-4).

L'intérêt de ce programme réside dans le fait qu'il propose des outils pour décoder la société d'accueil. Il faut cependant se rappeler que le réseau scolaire était basé sur des considérations confessionnelles et linguistiques et qu'une bonne partie des immigrants envoyaient leurs enfants dans les écoles anglophones plutôt que dans les écoles francophones fréquentées par la majorité de la population scolaire. Ce programme aurait en effet été plus significatif si les enfants des immigrants avaient davantage fréquenté les écoles de la majorité. L'éducation reçue dans les écoles anglaises était certes de qualité, mais il reste qu'ils étaient instruits selon des référents qui se situent à des lieux de ceux des francophones catholiques de l'époque. Cette situation n'a bien entendu pas favorisé les rapprochements souhaités avec la majorité francophone. Toujours est-il que le programme pour les néo-Canadiens demandait aux enseignantes et enseignants d'amener ces enfants à aimer leur nouvelle patrie et à « la servir généreusement ». Aussi devaient-ils faire preuve de grandes qualités comme l'ouverture sur le monde, un civisme exemplaire et un sens chrétien :

Si l'enseignement en général exige des qualités nombreuses de la part des personnes qui s'y dévouent, l'enseignement dispensé aux néo-Canadiens requiert des dispositions spéciales : largeur de vue, compréhension, souplesse d'esprit, maîtrise de deux et même trois langues, esprit civique, sens chrétien.

L'éducateur qui veut exercer pleinement son rôle doit posséder un civisme authentique. On devine facilement quels services il peut rendre auprès des néo-Canadiens en leur inculquant, avec la connaissance et l'amour de leur nouvelle patrie, le désir de la servir généreusement (*Ibid.*, p. 3).

Ce programme d'intégration des immigrants a été élaboré peu avant la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, dont les recommandations ont changé les orientations de l'éducation de façon radicale. Celles-ci sont d'ailleurs en lien direct avec le vent de changement sociopolitique qui balaya le Québec des années 1960, notamment avec l'élection du Parti libéral dirigé par Jean Lesage dont les slogans politiques étaient : « Il faut que ça change » et « Maîtres chez nous ». Les Canadiens français développèrent alors leurs capacités de gérer, de créer, d'entreprendre. Ils prirent aussi conscience de leur majorité avec le poids du nombre. Désormais, ils voulaient être considérés comme des citoyens à part entière, au même titre que leurs concitoyens anglophones, et non plus seulement comme des payeurs de taxes et des ouvriers sous-payés. Cette période a été appelée révolution tranquille puisque, bien que le brassage d'idées et les changements qui en résultèrent fussent radicaux, elle n'a pas donné lieu à des effusions de sang.

2.2. L'éducation civique : de 1967 à 1982

Bien plus qu'une politique éducative, les résultats de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement consignés dans le rapport Parent, publié en 1963 et 1964, constituent le texte fondateur de la modernisation du système d'éducation au Québec. Tous les éléments du système et les besoins de l'éducation ont été examinés. Les recommandations pour l'orientation des programmes se trouvent dans le document directeur intitulé *Introduction : idées directrices* où des sections spécifiques portent sur les disciplines enseignées. Le virage proposé par le rapport Parent se fait bien entendu aussi sentir sur l'éducation du citoyen.

C'est la première fois que le caractère démocratique des sociétés occidentales dans lesquelles s'insère la société québécoise est affirmé dans un texte officiel sur l'éducation. Or, pour vivre en démocratie, on doit former des démocrates qui vont participer activement au

maintien de cette démocratie. En ce sens, l'importance que l'Occident accorde au respect des droits de la personne et à la participation à la délibération publique est soulignée dans le rapport :

La scission du monde en deux groupes de forces a ensuite obligé l'Occident à découvrir pour son compte les véritables exigences de la démocratie : que la majorité des citoyens s'intéresse à la chose publique et puisse participer activement. La nécessité de démocratiser ainsi les structures s'étend à d'autres corps que ceux de l'État. Elle se fait sentir dans des institutions semi-publiques et dans certains établissements du secteur privé. Par exemple, les professeurs et même les étudiants voudraient participer à la direction et à l'administration des universités tandis que les instituteurs désireraient être entendus pour la préparation des programmes d'enseignement. Ainsi s'opère lentement une revalorisation de l'esprit démocratique, esprit fondé sur le respect des droits de la personne, sur la tolérance qu'exige le dialogue et sur l'intérêt que chacun doit porter au bien commun (Rapport Parent, tome 1, p. 69).

L'école doit préparer chaque individu à jouer un rôle pour la bonne marche de la société : « Mais pour le remplir efficacement, pour apporter sa contribution personnelle au bien commun, il doit devenir conscient de l'existence et de l'importance de sa tâche ; il doit acquérir la conviction de sa juste valeur personnelle, de ses possibilités comme de ses limites » (*Ibid.*, p. 5). L'école secondaire doit cependant préparer à jouer ce rôle civique selon l'esprit chrétien qui caractérise le Québec : « Leur éducation chrétienne doit les préparer à être de parfaits citoyens, les meilleurs. Le civisme est justice ou charité, toujours vertu dans une conscience bien éclairée » (*Ibid.*). Faisant écho à certaines dispositions des programmes antérieurs, il est mis en évidence que l'école constitue un lieu privilégié pour soutenir le développement de l'esprit critique et d'attitudes favorables à la vie en société. Il est aussi précisé que, dans une société de plus en plus pluraliste, il faut faire place à une plus grande diversité de pensée sans toutefois abandonner les valeurs qui l'ont forgée :

Les pays démocratiques cherchent à éviter que l'État, s'il organise et subventionne l'enseignement, ne s'en serve pour asservir les esprits et les volontés ; l'action de l'État apparaît plutôt comme un gage de liberté et une garantie de l'autonomie de la personne. Cette fonction est importante dans une société pluraliste. [...] C'est la responsabilité de l'État démocratique de

permettre la diversité en évitant le chaos, de respecter tous les droits en évitant les abus, de garantir des libertés à l'intérieur du bien commun (*Ibid.*, p. 72).

De plus, il est indiqué dans le rapport que la mission du développement global des élèves à l'école devrait être actualisée par des activités qui tendent non pas vers l'individualisme, mais vers des principes où la coopération joue un rôle important :

Enfin, bien que la fonction première de l'école concerne l'intelligence, c'est l'enfant avec tout son être qui est engagé dans l'éducation. L'école a donc une responsabilité plus globale, particulièrement à l'élémentaire et au secondaire ; elle joue un rôle important dans la formation du citoyen. [...] Le climat scolaire ne doit pas favoriser l'individualisme, il lui faut développer chez l'enfant le respect et le souci d'autrui, le sens de l'équipe, la solidarité communautaire. C'est là un besoin plus particulier de la société moderne. D'une part, la démocratie exige de chacun une participation active à des groupes intermédiaires, un intérêt pour la chose publique (Rapport Parent, tome 2, p. 14).

Par ailleurs, l'esprit de compétition qui constituait auparavant une avenue prisée autant par les enseignants que les parents est remis en cause :

On cherche aujourd'hui à remplacer cet esprit de compétition par un sens communautaire du travail, un esprit d'équipe et de solidarité. C'est aller dans le sens que nous souhaitons, celui d'une école moins individualiste, mieux accordée aux exigences de la vie sociale, plus préoccupée de la formation du futur citoyen (*Ibid.*, p. 17).

Parmi les éléments qui font partie de la révolution scolaire recommandée par le rapport Parent, notons la progression de la condition féminine. Les filles doivent désormais être instruites de manière à pouvoir jouer un rôle social tout comme les garçons. Une révision des programmes est nécessaire car, comme nous l'avons vu, les programmes contenaient des notions différentes selon qu'ils étaient destinés aux garçons ou aux filles. Le principe d'égalité est dorénavant prôné :

Les attitudes se sont modifiées aussi à l'égard du rôle de la femme, dont les fonctions économiques, politiques et sociales sont beaucoup plus étendues. [...] L'éducation de la jeune fille devra dorénavant être envisagée en fonction des besoins de la

société de l'avenir. Il faut prévoir que le Québec, comme bien d'autres pays, accordera à la femme un statut en tout égal à celui de l'homme (Rapport Parent, tome 1, p. 70).

Le changement de paradigme qui marqua les programmes d'études bâtis à la suite des recommandations du rapport Parent est clair : on passe d'un enseignement où l'élève devait mémoriser des savoirs déjà construits à un enseignement où il doit se les approprier de manière active et même faire des liens avec des enjeux sociétaux. Les pratiques pédagogiques et didactiques qui avaient cours dans les écoles secondaires doivent aussi changer de paradigme. C'est ainsi, par exemple, que le concept de démocratie n'a pas été limité à la dimension politique ; il a été étendu à la dimension pédagogique, car la fonction de l'enseignement ne devait plus consister à imposer des savoirs à mémoriser, mais à accompagner le développement des élèves :

Les objectifs de la pédagogie nouvelle consistent à préparer les hommes à prendre en charge le futur, c'est-à-dire de prendre en charge le changement de la société actuelle selon un projet progressiste ayant pour but de développer la personnalité de chacun et de lui permettre de conquérir sa liberté et sa vérité. Le maître doit abandonner son attitude autoritaire pour devenir un animateur pédagogique ; il doit être persuadé qu'il n'a pas la Vérité infuse qu'il devrait transmettre coûte que coûte, mais être celui qui aide ses élèves à conquérir leur liberté et à découvrir leur vérité (Gouvernement du Québec, 1967a, p. 4).

Les programmes que nous allons examiner maintenant ont été publiés par fascicules entre 1967 et 1974. Des éléments relatifs à l'éducation du citoyen ont été retracés dans les programmes suivants : éducation professionnelle et civique, histoire, sciences morales.

2.2.1. *Le programme des écoles secondaires de 1967 : Éducation professionnelle et civique 41*

L'éducation civique, ainsi qu'on l'appelait, a été introduite à l'école à la suite des orientations du rapport Parent. Dans le programme, le civisme est associé aux vertus civiques : c'est-à-dire « justice, charité, sens social » (Gouvernement du Québec, 1967b, p. 8), et les objectifs qui s'y rapportent ont été clarifiés :

Former des femmes et des hommes éclairés et courtois, conscients de leurs devoirs et de leurs droits, disposés à participer à la vie communautaire.

Favoriser le développement des qualités du bon citoyen: initiative, respect des lois, altruisme, sens social, fierté nationale, compréhension internationale.

Convaincre de la nécessité vitale de nous former un esprit civique en rapport avec notre condition et notre caractère français-catholique (*Ibid.*, p. 7).

Comme on peut aussi le constater, les objectifs du programme sont en continuité avec les valeurs catholiques et francophones de la société. On le remarque par la série de qualités que le « bon citoyen » se doit de développer: elles vont des comportements individuels respectueux des exigences de la vie en société au développement de l'identité nationale et même supranationale, consolidant ainsi l'ouverture sur le monde prônée depuis 1946. C'est à cette époque que le lien entre l'éducation civique et l'histoire se précise.

2.2.2. *Le programme des écoles secondaires de 1967: Histoire 11, 21, 31, 41 et 51*

Comme l'indiquent les chiffres qui désignent les programmes, l'histoire est enseignée aux cinq années du secondaire: de l'histoire générale à l'histoire nationale. Les enseignants devaient faire de la classe d'histoire un lieu où les élèves apprennent à décoder les informations afin de devenir des citoyens responsables et critiques qui, de surcroît, possèdent des outils intellectuels qui leur évitent de se faire manipuler.

L'école prépare à la vie. Il importe qu'elle comble ce large fossé entre la théorie et la pratique. Une pensée claire et ordonnée, basée sur des faits précis, est la condition première d'une action féconde. Il appartient aux sciences de l'homme de présenter les principes comme les faits de la vie en société. Reinhard a écrit: «l'élève qui a passablement suivi cet enseignement [de l'histoire] se reconnaît à ce qu'il sait lire un journal, un problème électoral, un communiqué officiel, plutôt qu'à la somme de faits et de dates qu'il peut citer». Il saisit mieux le sens des discours électoraux, la complexité des rouages administratifs, le jeu de la démocratie, les possibilités des structures et des systèmes (Gouvernement du Québec, 1967c, p. 6).

La capacité de traquer et de traiter des informations a été considérée comme capitale en classe d'histoire, tout comme le développement du jugement :

Il ne s'agit pas de figer l'élève dans le passé, mais de lui montrer comment tout s'est façonné peu à peu pour en arriver à la civilisation occidentale actuelle. Ce processus devient nécessaire à tout citoyen, car le jugement lui dictera comment se comporter dans des situations nouvelles, chose impossible à qui n'étudie pas le passé: l'histoire a des constantes que personne n'a le droit d'ignorer de nos jours (*Ibid.*).

En cohérence avec l'orientation du programme, puisqu'il est impossible de couvrir toutes les connaissances historiques, on recommande aux enseignants d'apprendre à leurs élèves à développer des processus: « méthode de pensée, méthode d'action, ouverture à la création » (*Ibid.*, p. 5). Au-delà des connaissances factuelles, les processus qui soutiennent l'exercice du jugement et de l'agir devaient faire l'objet d'un enseignement explicite.

2.2.3. *Le programme des écoles secondaires de 1970:* *Formation de la personne: sciences morales*

Dans le programme de sciences morales, il est question de la société en changement et en restructuration qu'est devenu le Québec. On veut amener les élèves à comprendre cette nouvelle réalité et à participer à l'amélioration de la société sur tous les plans :

Amener le jeune à prendre conscience de son appartenance à une société qui est la sienne: la société «jeunesse».

[...] Ouvrir à la réalité nationale et internationale, au sens de l'unité, à l'esprit de collaboration, toutes choses que requiert un monde en restructuration.

[...] Amener le jeune à s'engager dans le renouveau de la communauté humaine et de ses sous-groupes.

[...] Lui faire prendre conscience que la construction de soi-même et de la société est toujours à reprendre (Gouvernement du Québec, 1970, p. 10).

La prise de conscience du lien d'interdépendance entre le soi individuel et les diverses appartenances sociales vise à amener les élèves à poser des actions en classe aussi bien que dans leur

communauté d'appartenance. C'est pourquoi la participation est le pôle autour duquel devraient graviter, selon l'esprit de ce programme, les activités des élèves :

- Face aux problèmes de notre monde [...]
- I. [...] a) la seule solution, c'est de participer,
 - b) ce qu'est la participation,
 - c) les conditions de la vraie participation (*Ibid.*)

Si l'engagement des élèves était souhaité pour participer à l'amélioration de la société, c'est dans les programmes bâtis après la politique éducative de 1979 que leur rôle social sera traité de façon plus approfondie.

2.3. Vers l'éducation à la citoyenneté : de 1982 à 2004

Le modèle d'élaboration des programmes qui ont fait suite au rapport Parent reposait sur trois grands principes : le décloisonnement des matières, la promotion de l'élève par matière pour tenir compte de son rythme d'apprentissage et l'adaptation des programmes aux besoins de divers publics scolaires. Dès 1975 cependant, comme le rapportent Gauthier, Belzile et Tardif (1993), dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement, le ministère de l'Éducation considérait que de nouveaux programmes devaient être préparés où les contenus, les méthodes pédagogiques et les moyens d'évaluation seraient précisés. Le ministre de l'Éducation du premier gouvernement péquiste du Québec élu en novembre 1976, Jacques-Yvan Morin, déclare qu'il faut dresser un bilan de l'éducation afin de mener à leur terme les objectifs éducatifs de la révolution tranquille. La publication en 1977 d'un document connu sous le nom de *Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire* a été suivie d'une consultation publique qui a permis de mettre en évidence des tendances et des aspirations de la collectivité en matière d'éducation, ainsi que de faire le point sur les correctifs à apporter à l'école. Dans la présentation de la politique éducative de 1979 élaborée après cette consultation, *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*, le ministre de l'Éducation souligne que le gouvernement du Québec n'entend pas déroger de la grande mission de la démocratisation scolaire des années 1960, mais qu'il veut préciser les objectifs et les moyens pour garantir la qualité de l'éducation sur l'ensemble du

territoire québécois. Le format des programmes construits à la suite de cette politique éducative repose sur une logique d'explicitation d'objectifs de formation auxquels correspondent des apprentissages spécifiques qui doivent permettre de les atteindre et dont on peut mesurer le degré d'acquisition. De plus, il était prévu que chaque milieu puisse apporter des enrichissements pour répondre à ses besoins éducatifs spécifiques.

Dans *L'école québécoise*, les lignes directrices de la mission sociale de l'école sont explicitées. D'abord, l'élève est un être social inscrit dans une culture: «L'éducation au Québec considère la personne comme un être social en rapport étroit avec une collectivité et des groupes enracinés dans une histoire commune et dans une culture particulière» (Gouvernement du Québec, 1979, p. 26). Ensuite, l'égalité des chances est affirmée et le rôle de l'école par rapport à cette égalité est précisé:

L'école doit, par son organisation pédagogique et ses démarches éducatives, aider à la formation de l'individu et du citoyen dans la plus grande égalité des chances possible. [...] L'égalité des chances est assurée lorsque la possibilité est offerte à l'individu de se former de diverses manières et en divers lieux tout au long de sa vie (*Ibid.*).

L'école est présentée comme un «lieu d'insertion sociale où on apprend à être un citoyen responsable» (*Ibid.*). Aussi, même si elle possède un lien de complémentarité avec la famille, l'école doit jouer un double rôle sur le plan de l'éducation aux valeurs: stimuler la découverte de valeurs personnelles et proposer un certain nombre de valeurs déjà reconnues par la société. Parmi l'énumération de valeurs catégorisées selon leur nature intellectuelle, affective, esthétique, sociale et culturelle, morale, religieuse et spirituelle, retenons celles qui touchent de près ou de loin à l'éducation à la citoyenneté comme l'esprit critique, la coopération, le sens démocratique et l'appartenance socioculturelle:

L'éducation scolaire au Québec se réclame de valeurs intellectuelles comme: [...] un jugement critique sur l'homme et la société qui devient de plus en plus nécessaire dans une société où coexistent tant de courants d'idées. [...]

L'éducation scolaire au Québec se réclame de valeurs sociales et culturelles comme:

- le sens de l'appartenance socio-culturelle [*sic*] à partir de laquelle se construit l'identité d'une collectivité;

- le sens démocratique, lequel se déploie graduellement dans la connaissance des institutions et des hommes, dans l'apprentissage de ses droits et devoirs de citoyen ;
- l'esprit d'équipe et la capacité de travailler en équipe, qualités qui rendent l'individu apte à assumer des solidarités réelles dans son milieu ;
- la reconnaissance des aspirations collectives véhiculées par les coutumes et les lois. Elle contribue à la compréhension accueillante et à l'acceptation de l'évolution des normes et des règles ;
- le goût du patrimoine, condition indispensable d'une éducation enracinée dans le milieu ;
- le souci d'une langue correcte, manifestation du respect de soi et d'autrui et authentique expression d'une culture personnelle (*Ibid.*, p. 27-28).

Après avoir explicité les grandes orientations, la politique éducative porte sur chacune des étapes du développement attendu à l'école, du préscolaire à la fin du secondaire. Au premier cycle du secondaire, les élèves doivent être initiés aux différents domaines de connaissance, développer des méthodes de travail, intégrer des connaissances et le sens de leurs propres expériences et progressivement « découvrir les enjeux et les défis de la société dont ils sont membres » (*Ibid.*, p. 31). Au deuxième cycle, on ne veut pas se limiter à l'apprentissage de connaissances toutes faites. Mais, en tenant compte du fait que « les adolescents sont de plus en plus des participants dans leur propre formation et dans la société » (*Ibid.*), l'école doit amener l'élève à considérer les enjeux et les défis présents dans sa société. Ainsi, les objectifs du deuxième cycle du secondaire visent à consolider les domaines de connaissances et de techniques, à « susciter des engagements personnels, qui accentuent le sens de l'appartenance et suscitent la participation et l'esprit de créativité ; [à] s'employer à accroître chez les jeunes le sens de la responsabilité individuelle et de la responsabilité collective » (*Ibid.*) ; à les aider à trouver un sens à leur vie et à développer « un jugement critique devant les divers courants de pensée qui les sollicitent » (*Ibid.*) et à faciliter leur accès à la vie professionnelle future. On veut aussi que les adolescents s'engagent dans des actions concrètes afin de développer leur sens de la responsabilité individuelle et collective.

Somme toute, cette politique éducative ne propose pas de changements radicaux pour l'école: elle explicite et consolide les visées sociales déjà présentes depuis la révolution tranquille. Sans qu'on utilise encore les termes d'éducation à la citoyenneté, plusieurs visées éducatives des programmes d'histoire de 2^e et de 4^e secondaire publiés en 1982 vont en ce sens, par exemple le développement de l'esprit critique, l'ouverture sur le monde, le sens démocratique, la solidarité, la tolérance, la découverte des enjeux de société, l'engagement personnel, l'insertion sociale.

2.3.1. *Le programme de formation générale et professionnelle de 1982: Histoire générale, 2^e secondaire*

Même si de façon générale la politique éducative est en continuité avec les orientations des années 1960, le programme d'histoire générale comporte des dimensions qui reflètent le caractère de plus en plus hétérogène de la société québécoise. D'ailleurs, plusieurs facteurs alimentent un questionnement identitaire et entraînent des répercussions qui se manifestent jusque dans le programme. On peut penser, par exemple, à la baisse continue de la place de la religion dans les activités quotidiennes, à l'arrivée de dizaines de milliers d'enfants d'immigrants dans les écoles francophones à la suite de l'entrée en vigueur de la loi 101 en 1977 qui les obligea à faire leur primaire et leur secondaire en français, ainsi qu'à une plus grande couverture des événements internationaux grâce à l'ubiquité des médias.

[La société québécoise] s'interroge actuellement sur sa place dans un monde où les moyens de communication rapprochent les peuples mais en soulignent aussi la diversité. Les découvertes scientifiques et leurs applications techniques exercent sur la société d'ici un attrait qui a mis en veilleuse des centres d'intérêts plus traditionnels, les phénomènes religieux par exemple (Gouvernement du Québec, 1982a, p. 11).

Le rôle capital des médias comme les journaux et la télévision a certainement contribué aux changements qui s'opéraient dans la société québécoise, d'où l'importance qu'on a accordée à la distance critique dans ce programme:

Des moyens d'information complémentaires à ceux de l'école, tels que les journaux, la télévision, situent dans une perspective nouvelle le programme d'histoire. En dégagant des faits que

l'actualité a tendance à négliger, en structurant ces diverses informations qui meublent souvent de façon désordonnée l'esprit des élèves, l'histoire peut les aider à prendre de la distance face à l'événement et ainsi mieux résister aux conditionnements du milieu social (*Ibid.*).

Si la distance critique permet d'échapper aux conditionnements, le programme fait tout de même la promotion du développement du sens de l'appartenance à la société et de l'ouverture aux sociétés et aux valeurs de l'extérieur :

Le programme d'histoire générale veut développer chez l'élève le sens de l'appartenance à une communauté humaine élargie, l'amener à apprécier des réalisations humaines et à s'ouvrir aux sociétés du passé pour tirer bénéfice de leurs expériences. Il veut aussi amener l'élève à découvrir des enjeux et des défis qui dépassent ceux de sa propre collectivité (*Ibid.*, p. 12).

Cette ouverture sur le monde s'exprime aussi dans le programme d'histoire de 4^e secondaire qui, tout en étant centré sur l'histoire du Québec et du Canada, vise à ce que les élèves puissent établir des rapports avec les autres sociétés du monde occidental. Il faudra attendre les programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté de 2004 au premier cycle du secondaire et ceux de 2006 au deuxième cycle du secondaire pour qu'on élargisse le prisme des sociétés occidentales à l'ensemble de la planète.

2.3.2. *Le programme de formation générale et professionnelle de 1982: Histoire du Québec et du Canada, 4^e secondaire*

Le programme d'histoire du Québec et du Canada de 4^e secondaire tente de « répondre de façon particulière aux questions que l'élève se pose sur la société à laquelle il appartient » (Gouvernement du Québec, 1982b, p. 12). Pour intéresser les élèves à s'engager dans l'apprentissage de l'histoire nationale, le programme propose de tableur particulièrement sur l'histoire contemporaine, qui devrait être plus proche de leurs intérêts :

Ces contraintes ont incité à choisir et à ordonner les apprentissages en fonction des temps forts de l'histoire, avec le souci marqué d'éclairer davantage l'époque contemporaine, celle-ci étant plus susceptible d'intéresser l'élève et de favoriser sa participation à la société actuelle (*Ibid.*).

Avec l'idée de participation à la société, le lien entre l'histoire et le développement de la citoyenneté est clairement posé. De plus, l'enseignement de l'histoire, par l'accès que celle-ci donne à la connaissance des mécanismes sociaux et à la compréhension des interactions des différents facteurs sociaux, économiques, politiques et culturels, sert à la préparation de l'élève à son rôle de citoyen :

En insistant sur l'interaction des facteurs sociaux, économiques, politiques et culturels, le programme veut sensibiliser l'élève aux multiples composantes du déroulement historique. On ne saurait prétendre amener l'élève à comprendre la société actuelle sans l'éveiller à la complexité des diverses dimensions qui interviennent dans la construction du réel (*Ibid.*).

Le caractère pluraliste de la composition de la société est également affirmé dans le programme. En ce sens, les élèves sont amenés à considérer toutes les personnes vivant sur le territoire du Québec comme des Québécois et des Québécoises, et ce, peu importe leurs origines :

L'histoire nationale concerne tous les Québécois, quelle que soit leur origine ethnique, linguistique, sociale ou religieuse. Par conséquent, elle doit refléter leur diversité : rendre compte des différences et les respecter, mais aussi montrer ce qui converge et ce qui est commun (*Ibid.*).

Enfin, le programme prévoit que l'élève doit aussi être éveillé à l'utilité de l'action sociale : « À la dimension de son milieu, il est amené à mesurer ses capacités d'agir dont il peut, pour l'avenir, espérer des possibilités de rayonnement à un niveau social plus vaste » (*Ibid.*).

Au cours des deux périodes antérieures, des dimensions relatives à l'éducation du citoyen se retrouvaient dans les programmes d'enseignement religieux. C'est encore le cas dans les programmes de 1982, comme le met en relief la conception de la personne qui oriente ses finalités : « La personne est un être social en rapport étroit avec une collectivité et des groupes enracinés dans une histoire commune et dans une culture particulière » (Gouvernement du Québec, 1982c, p. 4). Mais les concepts qui se rapportent à l'éducation à la citoyenneté se retrouvent bien davantage dans les programmes d'histoire, dans ceux d'histoire générale tout comme dans ceux d'histoire nationale. Leur ancrage est particulièrement

explicité dans les intentions éducatives. Cependant, c'est dans les programmes d'histoire qui font suite à la réforme de l'éducation que la démarche qui soutient le développement de l'éducation à la citoyenneté est formulée de manière plus claire et plus explicite.

2.4. L'éducation à la citoyenneté depuis 2004

Encore une fois, afin de mieux saisir le sens de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires, une contextualisation de la politique éducative qui les oriente doit être effectuée. Certes, les critiques sur l'école et sur l'organisation des services éducatifs sont récurrentes partout et en tout temps, puisque les enjeux de l'éducation sur le devenir des individus et des sociétés sont nombreux. Mais, dans les années 1990, elles ont ceci de particulier : on réclame une offre scolaire qui réponde davantage aux besoins différenciés des clients consommateurs et, plus encore, aux besoins de l'économie mondialisée. C'est ainsi que le ministère de l'Éducation a tenu une vaste consultation populaire en 1995 et 1996 sur les besoins éducatifs, les États généraux sur l'éducation. Le rapport final intitulé *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, puis le rapport ministériel qui a suivi en 1997, *Réaffirmer l'école*, et d'autres considérations sociopolitiques ont déterminé l'énoncé de politique *L'école, tout un programme*, puis le plan d'action *Prendre le virage du succès*. La Loi sur l'instruction publique a fait l'objet d'une révision approfondie qui a été adoptée en décembre 1997 et mise en application à compter de l'été 1998. Les changements les plus marquants sont sans contredit l'abolition des commissions scolaires confessionnelles et l'institution de commissions scolaires linguistiques, la déconfessionnalisation des établissements primaires et secondaires, la décentralisation des décisions administratives et le passage de l'enseignement par objectifs à la pédagogie du développement des compétences de chaque élève comme mode d'organisation du programme et de l'intervention. D'après Martineau et Gauthier (2002), ces changements s'inscrivent dans le même mouvement que ceux de la phase précédente : on procède à des ajustements pour obtenir plus de rigueur et de qualité en éducation, mais il ne s'agit pas d'une rupture par rapport à ce qui existait auparavant.

Parmi les ajustements apportés, dans le plan ministériel pour la réforme de l'éducation appelé *Prendre le virage du succès*, on délaisse le discours humaniste du développement intégral de la personne pour se recentrer sur ce qui constitue l'essentiel de l'école: les savoirs, la préparation à une citoyenneté responsable par le partage de valeurs communes, l'exercice du jugement, tout en continuant de viser l'égalité des chances et l'intégration sociale (Gouvernement du Québec, 1997c). C'est dans la politique éducative *L'école, tout un programme* que les missions de l'école sont précisées au moyen de trois verbes d'action: instruire, socialiser, qualifier (Gouvernement du Québec, 1997b). On peut remarquer que, dans son énonciation, la politique éducative se situe en continuité avec le projet de développement social par l'école des années 1960. Ce qui diffère, cependant, c'est la logique des programmes qui l'actualisent: ceux-ci visent le développement des compétences de chaque individu. Bien qu'à l'évidence le développement de chaque individu participe au développement de l'ensemble du groupe, on peut penser que le courant de fond néolibéral actuel a transformé les attentes des parents envers l'école en fonction des besoins très particuliers de leurs propres enfants, d'où la grande progression de l'enseignement privé depuis une dizaine d'années. De plus, il est fort probable que la tension entre le développement individuel souhaité et le développement social promu par le programme brouille la situation en classe, d'où le désarroi exprimé par les enseignants à propos de l'éducation à la citoyenneté.

2.4.1. *Le programme de formation de l'école québécoise: domaine de l'univers social*

L'implantation graduelle du nouveau programme amorcée au primaire en 2000 s'est poursuivie au secondaire en 2004. En ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté, son importance dans le parcours de formation des élèves prend deux avenues. La première réside dans sa formalisation et son intégration au champ de l'univers social de la troisième année du primaire à la dernière année du secondaire. Et la seconde vient du fait que le thème du vivre-ensemble et citoyenneté constitue l'un des cinq domaines généraux de formation qui doivent être abordés de façon transversale à l'école.

Une plus grande place est occupée dans le curriculum par les disciplines de l'univers social : la géographie et l'histoire. Cela s'explique par les transformations sociales et par la complexification des relations entre les citoyens :

Cet univers devient de plus en plus complexe en raison des constantes transformations des collectivités, de la vitesse accrue de ces changements et de la conjoncture planétaire actuelle, faite notamment d'innombrables migrations humaines, d'une multiplication des chocs de cultures, d'une circulation galopante de l'information et d'une mondialisation accélérée de l'économie (Gouvernement du Québec, 2004, p. 295).

C'est pourquoi les apprentissages faits en histoire et en géographie doivent concourir « à la structuration de l'identité de l'élève en lui donnant accès à des repères qui lui permettent de saisir son appartenance à une collectivité qui partage des valeurs communes, notamment celles qui sont associées à la démocratie » (*Ibid.*). D'ailleurs, les visées d'éducation à la démocratie à l'intérieur du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté sont de préparer l'élève :

[...] à participer de façon éclairée à la vie sociale, dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe.

[...] à saisir l'incidence des actions humaines sur le cours de l'histoire et de prendre ainsi conscience de ses responsabilités de citoyen (*Ibid.*, p. 337).

Les concepteurs du programme ont étroitement associé la troisième compétence, construire ou exercer sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire, selon qu'on est au premier ou au deuxième cycle, aux deux compétences qui ont trait à l'histoire, interroger et interpréter les réalités sociales. Le développement de cette troisième compétence est censé préparer les élèves à jouer leur rôle de citoyens responsables, capables de s'engager dans des débats sur des enjeux sociaux et de lutter contre l'exclusion et la violence. Plusieurs recommandations sont faites pour travailler cette compétence de façon spécifique en classe du secondaire : faire prendre conscience de la diversité, du pluralisme et de l'interdépendance des individus qui composent la société québécoise, établir un rapport passé/présent afin de mettre en évidence les liens entre l'organisation de la société dans le passé et celle d'aujourd'hui, ainsi qu'un rapport ici/ailleurs

pour favoriser l'intégration de tous les élèves, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou ethnique. La question des droits doit être aussi minutieusement abordée : les droits civils comme la liberté d'expression, de pensée, de religion, l'égalité devant la loi, le droit de propriété, les droits politiques comme la participation au processus démocratique, la limitation du pouvoir d'intervention de l'État et les droits sociaux comme l'organisation de l'État-providence, le droit au travail, l'équité salariale, la sécurité matérielle, le droit à l'éducation, aux soins de santé, aux loisirs. On veut amener les élèves, d'une part, à saisir la valeur de tous ces droits qui ont été conquis et acquis grâce à des luttes menées dans le passé et, d'autre part, à comprendre que les droits sont assortis de devoirs tant au plan politique que fiscal pour assurer une bonne gouvernance. On veut aussi mettre les élèves en situation de connaître les rôles que jouent les différentes institutions publiques et l'importance de se doter de règles pour assurer la cohésion sociale. On considère qu'ainsi l'élève apprend à prendre en compte :

l'apport d'institutions publiques, [il] apprend comment elles fonctionnent et perçoit le cadre et la nature de leurs interactions avec les personnes. Il apprend en outre que, peu importe le lieu et le temps, les humains établissent entre eux des rapports, égaux ou non, et se dotent de règles qui régissent la vie en société (*Ibid.*, p. 340).

La compétence à construire sa conscience citoyenne peut aussi être tout naturellement développée dans le cadre du domaine général de formation vivre-ensemble et citoyenneté en classe d'histoire. La transformation d'une société plutôt monolithique francophone catholique en une société pluraliste en l'espace d'une quarantaine d'années comporte des difficultés auxquelles il faut apporter des solutions et des dimensions qu'il est nécessaire d'analyser. La classe d'histoire constitue véritablement un lieu privilégié pour aborder des enjeux sociaux, les discuter et les critiquer. Par exemple, au moment des activités pédagogiques qui amènent l'élève à interroger et à interpréter différentes réalités sociales, l'examen des enjeux sociaux peut s'avérer fondamental :

Il apprend aussi que les valeurs et les principes rattachés à la démocratie ont évolué au fil du temps, qu'ils se sont actualisés dans les droits et les responsabilités du citoyen et qu'ils s'exercent dans des lieux déterminés, notamment les institutions publiques et toute forme de structure sociale établie par l'usage,

la coutume ou la loi. Il apprend enfin qu'en dépit du discours démocratique égalitaire perdurent des inégalités réelles auxquelles il devra faire face et à l'égard desquelles il devra éventuellement prendre position (*Ibid.*, p. 348).

Comme dans tous les programmes que nous avons examinés jusqu'à maintenant, il est indiqué que l'expérience scolaire des élèves doit leur servir à apprendre à jouer un rôle actif dans la société :

Les microsociétés que constituent la classe et l'école présentent déjà de bonnes occasions d'échanges et d'interventions sur leur organisation, sur leur fonctionnement ou encore sur les multiples questions de nature citoyenne qui surgissent fréquemment. L'élève a ainsi concrètement l'occasion de réfléchir et d'agir dans un esprit citoyen (*Ibid.*).

Le programme prévoit que les enseignants mettent en œuvre des pratiques concrètes par rapport à quatre composantes en vue de la construction de la conscience citoyenne. Le tableau 1 rapporte des étapes d'une démarche susceptible d'y contribuer.

L'angle d'entrée privilégié pour traiter d'éducation à la citoyenneté par rapport à chacune des réalités sociales à l'étude dans le programme du premier cycle est indiqué au tableau 2.

Le programme fournit de nombreux détails, du moins par rapport aux programmes antérieurs, sur la manière d'intervenir pour soutenir la construction de la conscience citoyenne. L'établissement de rapports entre l'individu et sa société, les institutions publiques, les groupes sociaux, les sociétés voisines et éloignées ainsi que l'insistance sur la contribution des individus pour améliorer les conditions de vie sont des thèmes qui montrent dans quelle mesure l'éducation à la citoyenneté et l'histoire peuvent s'arrimer de façon significative. L'évaluation de cette compétence demeure cependant un défi, étant donné la complexité de cette opération qui doit être conduite auprès de centaines d'élèves au secondaire². Un autre défi, il faut le dire, se présente au personnel enseignant : bien que l'éducation à la citoyenneté ait été abordée dans les programmes d'avant 2004, elle ne l'a jamais été avec la même ampleur ni dans un contexte aussi individualiste et pluraliste qu'aujourd'hui.

2. On pourra se reporter aux indicateurs formulés en fonction des quatre composantes de la compétence trois dans le chapitre de Luc Guay sur l'appropriation didactique de l'éducation à la citoyenneté.

TABLEAU 1

Les composantes et les étapes d'une démarche en vue de faire construire la conscience citoyenne

Compétence: construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire

Composantes	Étape 1	Étape 2	Étape 3
Rechercher des fondements de son identité sociale	Relever des attributs de son identité sociale	Établir des liens entre ses attributs identitaires et leurs origines	Reconnaître la diversité des identités sociales
Qualifier la participation à la vie collective	Établir des liens entre l'action humaine et le changement social	Reconnaître les types d'actions possibles	Relever des occasions de participation sociale
Comprendre l'utilité d'institutions publiques	Examiner la nature, l'origine et le fonctionnement d'institutions publiques	Saisir la fonction de ces institutions	Cerner le rôle que chacun peut y jouer
Établir l'apport de réalités sociales à la vie démocratique	Cerner des valeurs et des principes découlant de réalités sociales	Reconnaître des lieux d'exercice de principes et de valeurs à la base de la vie démocratique	Relever des droits et des responsabilités des individus

TABLEAU 2

Les réalités sociales et les angles d'entrée pour l'éducation à la citoyenneté

Réalités sociales	Angles d'entrée pour l'éducation à la citoyenneté
La sédentarisation	Les rapports entre l'individu et la société
L'émergence d'une civilisation	Le sens et les fonctions des règles et des conventions dans la société
Une première expérience de démocratie	Les rapports entre le citoyen et la société démocratique
La romanisation	Les rapports entre le citoyen et les institutions publiques
La christianisation de l'Occident	Les valeurs et les attributs identitaires dans la société occidentale
L'essor urbain et commercial	Les rapports entre les institutions et les groupes sociaux
Le renouvellement de la vision de l'homme	Les valeurs humanistes dans la société occidentale
L'expansion européenne dans le monde	Les rapports économiques et culturels entre les sociétés
Les révolutions américaine ou française	Les garanties des droits et libertés dans la société
L'industrialisation	La contribution des individus et des institutions à l'amélioration des conditions de vie dans la société
L'expansion du monde industriel	Les rapports politiques, économiques et culturels entre les sociétés
La reconnaissance des libertés et des droits civils	Les responsabilités de l'individu dans la conquête et la reconnaissance des libertés et des droits civils
Une réalité sociale du présent au choix de l'enseignant	À déterminer par l'enseignant au regard de rapports sociaux, de principes ou de valeurs

Conclusion

Ce tour d'horizon des traces de l'histoire de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires de 1946 jusqu'à 2004 montre son développement dans le temps. Dans les programmes de 1946 à 1956, on traitait du statut de citoyen en se limitant à décrire les droits et les devoirs qui lui sont associés. Dans les programmes de 1967 soutenus par les recommandations du rapport Parent, le caractère démocratique de la société québécoise est mis en relief, de même que son insertion dans le concert des nations occidentales. Et c'est à partir de ce moment-là que les mêmes programmes sont enseignés aux filles comme aux garçons, signe que la citoyenneté ne se décline plus uniquement au masculin. Par ailleurs, depuis 1951, on trouve dans les programmes un discours humaniste sur l'importance d'amener les élèves à développer leur esprit critique, nécessité incontournable dans un monde qui s'ouvre de plus en plus aux réalités extranationales et dans une société dont la composition pluraliste devient de plus en plus évidente dans l'espace public.

C'est cependant dans les programmes d'histoire de 1982 que l'éducation à la citoyenneté s'inscrit de façon plus formelle comme éducation civique, avec notamment l'extension du sens de la citoyenneté qui s'applique à tous les Québécois, et ce, peu importe leurs origines. Dans la poursuite des finalités du développement social amorcé avec la révolution tranquille, les composantes de l'éducation du citoyen continuent d'être approfondies et élargies. On mise sur le développement de l'esprit critique, de l'ouverture sur le monde, du sens démocratique, de la solidarité, de la tolérance, de la découverte des enjeux de société, de l'engagement personnel en vue de l'insertion sociale. La formalisation la plus explicite et la plus concrète de l'éducation à la citoyenneté se trouve cependant dans les programmes issus de la réforme de l'éducation des années 2000 pour le primaire et le secondaire. Non seulement l'éducation à la citoyenneté fait-elle partie des trois compétences à développer en histoire de la troisième année du primaire à la dernière année du secondaire, mais elle constitue aussi l'un des cinq domaines généraux de formation qui doivent être traités dans toutes les disciplines du curriculum. Les enseignants ne s'y sont pas trompés : il s'agit

bien là de nouvelles responsabilités éducatives. Elles sont certes en lien logique avec les finalités de l'enseignement de l'histoire, mais il s'agit bel et bien de responsabilités accrues.

Références bibliographiques

- AUDET, L.-P. (1971). *Histoire de l'enseignement au Québec*, tome 2, Montréal et Toronto, Holt, Rinehart et Wilson.
- GAUTHIER, C., C. BELZILE et M. TARDIF (1993). «Évolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours», *Les Cahiers du LABRAPPS*, vol. 13, Québec, Université Laval.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1946). *Programme des écoles primaires supérieures pour les garçons*, Québec, Département de l'Instruction publique.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1951a). *Rapport du Surintendant de l'Instruction publique: l'année 1949-1950*, Québec, Département de l'Instruction publique.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1951b). *Programme des écoles primaires supérieures pour les filles*, Québec, Département de l'Instruction publique.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1956). *Programme d'études des écoles secondaires*, Québec, Département de l'Instruction publique.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1961). *Programme d'études pour les néo-Canadiens*, Québec, Département de l'Instruction publique.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (3^e éd.), Québec, Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1967a). *Programme d'études des écoles secondaires*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1967b). *Programme d'études des écoles secondaires: Éducation professionnelle et civique*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1967c). *Programme d'études des écoles secondaires: Histoire*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1970). *Programme d'études des écoles secondaires: Sciences morales*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1977). *Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1979). *L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1982a). *Programme d'histoire générale, 2^e secondaire*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1982b). *Programme d'histoire nationale, 4^e secondaire*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1982c). *Programme d'enseignement moral et religieux catholique, secondaire 1*, Québec, Ministère de l'Éducation.

- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1996). *Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*, Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, Québec, Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1997a). *Réaffirmer l'école*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1997b). *L'école, tout un programme*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1997c). *Prendre le virage du succès*, Plan ministériel pour la réforme de l'éducation, Québec, Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2004). *Programme de formation de l'école québécoise: domaine de l'univers social*, enseignement secondaire, premier cycle, Québec, Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2005). *Avis au ministre*, Québec, Commission des programmes d'études, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2007). *Programme de formation de l'école québécoise: domaine de l'univers social*, enseignement secondaire, deuxième cycle, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2009). *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., C. I-13.3.
- GUAY, L. et F. JUTRAS (2004). «L'éducation à la citoyenneté: quelle histoire!», dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 11-26.
- MARTINEAU, S. et C. GAUTHIER (2002). «Évolution des programmes scolaires au Québec: un aperçu historique pour mieux comprendre la réforme», dans C. Gauthier et D. Saint-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 1-21.

CHAPITRE 3

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ À L'ÉCOLE

Une réponse de l'école
au problème du vivre-ensemble

Emmanuelle Marceau

Département de philosophie

Université de Sherbrooke et Cégep du Vieux-Montréal

France Jutras

Département de pédagogie

Université de Sherbrooke

André Lacroix

Département de philosophie

Université de Sherbrooke

L'introduction explicite de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires est considérée comme une réponse socio-éducative au problème du vivre-ensemble dans les sociétés pluralistes. Tout en étant conscients que l'éducation à la citoyenneté ne peut pas régler à elle seule la prise en charge de la socialisation dans les sociétés démocratiques, plusieurs auteurs défendent l'idée que les nouveaux programmes éducatifs visent à fournir des pistes pour contrer la montée de l'individualisme et l'affaiblissement du lien social. Il est par conséquent important de comprendre les tenants et aboutissants de cette situation que le philosophe Charles Taylor (1992) qualifie de véritable crise de la modernité avant de discuter du bien-fondé de l'éducation à la citoyenneté. C'est pourquoi nous traiterons d'abord des caractéristiques de cette crise. Cela permettra ensuite de montrer pourquoi l'éducation à la citoyenneté est posée comme solution pour fortifier le lien social, et particulièrement sous l'aspect de la prise de responsabilité de la part du citoyen. Enfin, les programmes scolaires seront examinés pour dégager les lieux d'intégration de l'éducation à la citoyenneté afin de mettre en évidence son aboutissement en salle de classe.

1. La montée de l'individualisme et l'affaiblissement du lien social

Tout au long du xx^e siècle, on assiste à une montée de l'individualisme, si bien que Lipovetsky (1983) tout comme Taylor (1992) considèrent qu'il constitue la marque des sociétés contemporaines. Barber (1996) va même jusqu'à qualifier cet individualisme de radical au sens où la préoccupation pour la communauté, l'identité commune et l'appartenance collective s'est graduellement érodée au profit de l'intérêt démesuré de l'individu pour sa propre prospérité associée au rendement de ses investissements dans les marchés financiers et à des activités de consommation effrénée liées à son bien-être personnel. L'individu en est arrivé à se considérer comme une entité autonome qui occupe la place centrale dans la société. Cette place s'est taillée aux dépens de tout ce qui a trait à l'échange. L'échange vise à assurer, d'après Sénécat (2000), une bonne sociabilité et repose sur la capacité à donner, à recevoir et à rendre, dans le cadre justement d'activités d'échange jamais achevées.

Coupé du monde des échanges, l'individu peut non seulement sombrer dans l'indifférence et courir les risques associés à l'isolement et à l'exclusion, mais aussi devenir purement et simplement narcissique. L'accent porté uniquement sur l'épanouissement égo-centrique de soi en tant que valeur de vie amène à délaissier l'engagement profond envers autrui. D'après Taylor (1992, p. 79), dans son expression la plus extrême, l'individualisme ne se transforme pas seulement en narcissisme, il peut prendre la forme d'une « sorte de nihilisme, de négation de tous les horizons de sens ». Le lien social ne tiendrait alors qu'aux stratégies déployées par les uns et les autres pour tirer au mieux leur épingle du jeu. Les individus étant réduits à la simple coexistence vaguement méfiante et soupçonneuse, le mieux-être individuel est ainsi constamment recherché au détriment du mieux-être de la collectivité. Dans ce contexte, on ne peut qu'arriver au constat que nous en sommes rendus actuellement à une conception minimaliste du lien social.

Lorsqu'on considère que le lien social maintient et entretient une solidarité entre les membres d'une même communauté qui partagent des valeurs et des aspirations communes et que ce lien agit contre les forces de dissolution toujours à l'œuvre dans une communauté humaine, on peut comprendre dans quelle mesure la montée de l'individualisme l'affaiblit. C'est pourquoi sociologues, philosophes et pédagogues proposent l'éducation à la citoyenneté comme mesure visant à fortifier le lien social pour le développer au-delà de sa conception minimaliste. La visée idéale qu'on attribue alors à l'éducation à la citoyenneté est d'amener chacun à prendre part à la construction du sens de la culture publique commune, à la partager, à s'y reconnaître et à y reconnaître autrui.

2. L'éducation à la citoyenneté pour fortifier le lien social

La conception de l'éducation à la citoyenneté comme mesure pour fortifier le lien social fait l'objet de nombreux questionnements et débats sociaux. S'inscrivant dans la visée de socialisation attribuée de tout temps à l'école, cette conception est particulièrement présente dans la politique éducative de 1997 qui a fait suite à la grande consultation publique tenue dans le cadre des États généraux sur

l'éducation en 1995 et 1996. Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) lui a d'ailleurs consacré son rapport annuel de 1998. Pour contrer la conception minimaliste du lien social et pour donner une orientation à l'éducation à la citoyenneté à l'école, le CSE propose que les valeurs démocratiques forment le socle sur lequel l'adhésion et l'enracinement dans la collectivité devraient prendre forme. Ces valeurs sont l'égalité, la justice, la liberté, la reconnaissance et le respect de l'autre, la solidarité, la responsabilité et le respect des lois et des institutions. L'année d'après, le rapport Proulx (1999) sur la place de la religion à l'école a aussi souligné l'importance de soutenir la culture publique commune, définie comme un processus en voie d'élaboration plutôt que comme un héritage. Une telle culture considérée comme un construit nécessite dès lors l'engagement citoyen, remarque LeVasseur (2006).

Si c'est véritablement la participation à la construction d'une culture publique commune qui est visée concrètement par l'éducation à la citoyenneté à l'école, on ne peut se contenter de présenter des valeurs et des aspirations à partager. La classe doit devenir un lieu de développement de l'élève comme citoyen, c'est-à-dire comme personne capable de s'interroger sur les grandes questions de société, de se sentir responsable de la vie en commun et de s'engager en ce sens. Ainsi, l'accent mis sur la dimension sociale afin de « fabriquer le lien social nécessaire à la capacité de vivre et de construire ensemble » (CSE, 1998, p. 37) vise à développer un citoyen responsable qui a l'aptitude « de s'acquitter adéquatement de ses responsabilités de citoyen et d'être en mesure de participer activement et de façon raisonnée au devenir de son milieu (local, régional, national, voire planétaire) dans la sphère publique d'une société démocratique, ouverte et pluraliste » (*Ibid.* p. 34). Si l'on veut réellement faire de l'éducation à la citoyenneté une éducation à la participation à la vie sociale, Weinstock (2005, p. 241) pose que l'approche pédagogique devrait être cohérente avec sa finalité : « l'éducation à la citoyenneté ne pourra donc jamais être une activité d'apprentissage uniquement passive. Elle exigera des activités pédagogiques lors desquelles les enfants seront amenés à développer les aptitudes requises pour la vie citoyenne dans une société pluraliste moderne. »

Plus on décortique le discours sur la visée idéale de l'éducation à la citoyenneté pour la construction et l'adhésion à une culture publique commune, plus elle apparaît comme une éducation au

lien social. Elle renvoie alors forcément à la nécessité de la reconnaissance de l'autre et de l'émergence d'une solidarité sincère et durable, éléments constitutifs d'une véritable vie éthique. La solidarité, selon Honneth (2000, p. 156), permet de prendre autrui en considération, car elle est « une sorte de relation d'interaction dans laquelle les sujets s'intéressent à l'itinéraire personnel de leur vis-à-vis, parce qu'ils ont établi entre eux des liens d'estime symétrique ». De même ce souci de la solidarité paraît nécessaire à la construction de la culture publique commune, de même il s'avère difficile de trouver un fondement à l'esprit communautaire et à la solidarité dans les démocraties libérales en raison de « la nature centrée et fragmentée des individus » (Audard, 2003, p. 62). Il reste cependant qu'on demande à l'école comme institution sociale de proposer un idéal aux élèves : celui de se percevoir comme des citoyens qui partagent une destinée commune avec d'autres, qui se sentent concernés par autrui et par ce qui se passe dans leur monde à la fois proche et lointain, qui jouent un rôle actif dans leur communauté et qui se sentent responsables.

3. La responsabilité comme base de l'agir citoyen

Quand on considère que l'éducation à la citoyenneté va au-delà d'une éducation au lien social et qu'elle est une éducation à la responsabilité, on doit clarifier ce qu'est la responsabilité. Depuis un certain nombre d'années, la notion de responsabilité est centrale dans les discussions sur la société, la citoyenneté et l'éthique, en particulier lorsqu'on cherche des moyens et des repères pour structurer des comportements sociaux engagés qui respectent la dignité d'autrui. L'idée d'assumer ses responsabilités se situe cependant à contre-courant du modèle de société dominant, axé sur la consommation et la satisfaction immédiate de ses désirs. Par conséquent, les discours sur les droits et les principes sont beaucoup mieux reçus que ceux sur les devoirs, tout comme la recherche de possessions par la consommation plaît davantage que les discours sur la restriction, la précaution et la maîtrise du désir. Le consumérisme mondialisé de notre époque, qui mine les démocraties, la responsabilité individuelle et sociale et qui participe au triomphe du libre marché, entraîne de lourdes conséquences sur l'environnement et sur tous les habitants de notre planète. Il n'est alors pas étonnant

que le principe de responsabilité élaboré par Hans Jonas (1992) dans sa réflexion sur les développements technologiques ait été si important pour comprendre le vivre-ensemble. Dans cette optique, la responsabilité se manifeste non seulement dans la conscience d'appartenir au monde, mais aussi dans le devoir de préserver celui-ci pour les générations futures. Cela suppose, si l'on suit Jonas (*Ibid.*), une responsabilité prospective et un principe de précaution. C'est pour quoi il importe de se préoccuper de la responsabilisation des personnes par rapport à leur agir et de l'organisation judicieuse du vivre-ensemble pour les générations actuelles et futures.

Plus proche du sens familier habituellement accordé au terme, Galichet (2005, p. 21) définit d'abord la responsabilité comme un «devoir de chacun de répondre à l'interrogation des autres, de justifier devant tous la légitimité de ses actes». Mais il va plus loin, soutenant que la responsabilité devrait amener la personne à se sentir autorisée à intervenir auprès d'autrui : «Être responsable de mes concitoyens, c'est me sentir concerné par leur détresse, mais aussi par leurs opinions et leurs jugements, quand je les estime aberrants. C'est vouloir, non pas seulement en débattre avec eux, mais les transformer en profondeur, dans le respect de leur liberté» (*Ibid.*, p. 47). Cette proposition de Galichet dépasse le principe de précaution initialement posé par Jonas puisqu'une finalité pédagogique est ajoutée à la notion de responsabilité. Cette conception peut ainsi s'inscrire dans le cadre de l'éthique reconstructive défendue par Honneth (2000) et Ferry (1996). Dans la foulée des travaux du philosophe Jürgen Habermas et plus largement de ceux de l'École de Francfort, Honneth et Ferry définissent l'éthique reconstructive comme une éthique qui, en plus de tableur sur l'argumentation et la délibération, inclut explicitement la narration et l'interprétation. Plutôt que la validation des propositions, c'est la reconnaissance des personnes qui est visée, puisque la réflexion a pour principale finalité de faire émerger un sens des situations auxquelles chacun est confronté au lieu de chercher à leur attribuer un sens *a priori* à partir des connaissances acquises.

En ce sens, Jobin (1999) pose que la responsabilité est en lien avec la reconnaissance de l'autre. Cette reconnaissance permet de réajuster le lien social et même d'en faire un lien de responsabilité. Être responsable consiste dès lors à faire preuve d'un souci constant

d'agir de façon à maintenir et à entretenir la solidarité entre les membres d'une même communauté qui partagent des valeurs et des aspirations communes. Cela se traduit, par exemple, par la prise en considération de l'autre non seulement dans les décisions et dans les divers choix personnels, mais aussi dans les rapports institutionnalisés de reconnaissance des individus, des groupes et de leurs revendications dans l'espace public.

L'intérêt pour la responsabilité survient dans un contexte social marqué par un souci de l'éthique. Selon Lacroix (2006), l'éthique offre un cadre susceptible d'aider les personnes à mener des analyses sur des problèmes qui surgissent dans les diverses sphères de l'agir humain. Ayant généralement lieu dans des contextes où l'on interroge les horizons communs et où l'on cherche à redonner une place à la responsabilité dans l'agir humain, ces analyses permettent d'examiner le problème en profondeur. Les décisions d'agir qui sont alors prises le sont en fonction de conséquences sur soi, sur autrui et sur la situation. C'est en ce sens que l'éthique et la délibération éthique peuvent être vues comme des sources de responsabilisation des personnes.

Plusieurs des problèmes qui donnent lieu à des analyses éthiques ont trait à de grands enjeux de nos sociétés. C'est là qu'on trouve le lien entre l'éthique et l'éducation à la citoyenneté. Comme le relève Lacroix (2005, p. 200), c'est «l'occasion non pas de transmettre seulement des valeurs communes qui seraient autant de savoirs sociohistoriques, mais de développer aussi une capacité de réflexion, de discussion et de critique de ces valeurs communes afin de faire évoluer notre idée de la vie en société». Mais comment l'école peut-elle, au moyen de l'éducation à la citoyenneté, développer la responsabilité comme base de l'agir citoyen ?

4. L'éducation à la citoyenneté à l'école

Jusqu'à maintenant nous avons vu que l'éducation à la citoyenneté constitue une réponse au besoin de fortifier le lien social distendu ou affaibli par la montée de l'individualisme. Nous avons également vu qu'elle vise l'engagement des citoyens à élaborer et à soutenir une culture publique commune et que, pour ce faire, elle

repose sur la solidarité des personnes et leur responsabilité. Ce qui reste à éclaircir, c'est le rôle de l'école et des matières scolaires à cet égard.

Selon l'état de la situation internationale dressé par Mintrop en 2002, dans la plupart des systèmes éducatifs il est généralement admis que l'histoire a un rôle majeur à jouer dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté. Plusieurs autres disciplines y contribuent de façon complémentaire : langue maternelle, langues secondes et étrangères, géographie, sciences économiques, sciences sociales. Parfois, il existe des programmes spécifiques portant des titres comme l'éducation à la citoyenneté, l'éducation civique ou l'instruction civique. Pour ce qui concerne le contexte québécois, l'éducation à la citoyenneté fait d'abord partie de la mission de socialisation de l'école préscolaire, primaire et secondaire dans son ensemble. Ensuite, le thème du vivre-ensemble et citoyenneté constitue l'un des cinq domaines généraux de formation qui doivent être abordés dans toutes les disciplines. Et, enfin, elle est intégrée spécifiquement à deux programmes du primaire et du secondaire : d'une part, dans les programmes d'éthique et culture religieuse (Gouvernement du Québec, 2007) qui remplacent les programmes d'enseignement moral et ceux d'enseignement moral et religieux confessionnel catholique et protestant depuis septembre 2008 et, d'autre part, dans les programmes de l'univers social, qui comprennent l'histoire et la géographie (Gouvernement du Québec, 2001 et 2003), implantés graduellement depuis le début de la réforme de l'éducation de l'an 2000.

Martineau et Laville remarquent dès 1998 que c'est la conception même de la citoyenneté en démocratie, c'est-à-dire « une citoyenneté active, celle d'un être libre et critique, disposé à la participation sociale réfléchie » (p. 37), qui fait envisager que l'éducation à la citoyenneté passe par l'enseignement de l'histoire. Cette discipline permet en effet « d'appréhender la société, historiquement et dans son actualité, de traiter de démocratie, des institutions parlementaires, des politiques nationales et des lois » (McAndrew, Tessier et Bourgeault, 1997, p. 61). Si la dimension politique de la citoyenneté est prise en charge par l'étude historique de ces institutions et de leur fonctionnement, on peut penser que la dimension territoriale l'est par la géographie. Mais il ne faudrait pas oublier que la dimension identitaire constitue un véhicule privilégié pour développer un sentiment d'appartenance. Or, dans un contexte où les identités

mobiles et plurielles se multiplient et où l'éducation à la citoyenneté est moins vue comme une éducation politique et bien davantage comme une éducation au lien social, on doit considérer l'apport de la délibération en groupe pour amener les élèves à développer des perspectives collectives sur le bien commun. C'est justement en ce sens que le développement de la compétence au dialogue qui constitue l'une des trois compétences des programmes d'éthique et culture religieuse contribue à l'éducation à la citoyenneté en complémentarité avec les visées des programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté qui sont largement traitées dans le cadre de la recherche présentée dans ce livre.

Les programmes d'éthique et culture religieuse enseignés à l'école primaire et secondaire à compter de l'automne 2008 viennent compléter la déconfessionnalisation du système éducatif québécois rendue nécessaire par les changements dans la composition de la population au cours des quarante dernières années. Les dispositions de la Loi sur l'instruction publique votées en décembre 1997 et mises en œuvre à l'été 1998 ont aboli l'organisation historique des commissions scolaires selon l'appartenance religieuse catholique ou protestante en fonction d'une restructuration selon la langue française ou anglaise. Les commissions scolaires et les établissements d'enseignement ont alors perdu leur statut confessionnel de manière à éviter la discrimination fondée sur la religion. Au niveau concret des programmes, ce n'est que dix ans plus tard et après les recommandations du groupe de travail présidé par Jean-Pierre Proulx que l'enseignement confessionnel des religions a été aboli. Le rapport Proulx (Gouvernement du Québec, 1999) a cependant recommandé de mettre en place un enseignement culturel des religions à l'école afin de « contribuer à l'éducation à la citoyenneté des élèves et les préparer à vivre dans une société marquée par le pluralisme idéologique, culturel et religieux » (p. 11). Dans son rapport de 1998, le CSE a aussi souligné que l'enseignement culturel des religions pouvait participer à l'éducation à la citoyenneté en procurant aux élèves des connaissances et des instruments de compréhension des différences religieuses et idéologiques qui composent le tissu social.

Tout comme dans le cas des programmes de l'univers social, les liens avec le domaine général de formation vivre-ensemble et citoyenneté sont mis en évidence dès l'introduction des programmes d'éthique et culture religieuse. Ce qui leur est propre, ce sont les

trois compétences à développer : réfléchir sur des questions éthiques, manifester une compréhension du phénomène religieux et pratiquer le dialogue. Un des défis qui se posent alors aux enseignants est de bien distinguer ce qui relève de questionnements éthiques de ce qui relève de l'étude des diverses religions pratiquées au Québec, d'autant plus que le dialogue est l'orientation pédagogique privilégiée. Il reste que l'apprentissage formel d'habiletés dialogiques tout au long de la scolarisation pour traiter de ce qui concerne les individus, les membres proches et lointains de leur société et leur société entière joue un rôle solide pour soutenir la formation de citoyens responsables, capables d'adopter des attitudes d'ouverture envers autrui et sur le monde, prêts à l'engagement, à la coopération et à la solidarité.

Conclusion

Dans le contexte de la réforme de l'éducation en cours au Québec et dans le contexte social plus général qui caractérise les sociétés occidentales, l'introduction de l'éducation à la citoyenneté à l'école semble bel et bien constituer un élément indispensable pour assurer le développement et le maintien d'un lien social indispensable au vivre-ensemble. Dans ce chapitre, on a pu mettre en relief l'intégration significative de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes de l'école primaire et secondaire au Québec. D'une part, l'éducation à la citoyenneté s'y inscrit comme visée globale de la socialisation par l'école et comme l'un de cinq domaines généraux de formation qui transcendent l'ensemble des matières scolaires. D'autre part, elle est ancrée dans les programmes d'histoire et de géographie qui relèvent du domaine de l'univers social et dans les programmes d'éthique et culture religieuse. L'éducation étant toujours un pari sur l'avenir, il apparaît que l'intégration explicite de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires poursuit deux finalités. La première consiste à recentrer la formation scolaire autour du développement de la personne, tandis que la seconde contribue à décentrer ce développement pour inclure l'autre dans le développement de l'identité propre à chacun et d'une identité commune. On n'a pas fini de mesurer l'importance des finalités poursuivies par l'éducation à la citoyenneté, malgré les imperfections actuelles

de sa mise en œuvre effective. Et en ce sens, il apparaît important de conserver à l'esprit cette double finalité lorsque viendra le temps de mesurer ses effets.

Références bibliographiques

- AUDARD, C. (2003). «Rawls a-t-il une conception de la citoyenneté?», *Revue de philosophie économique*, n° 7, p. 61-79.
- BARBER, B. (1996). «Frères de sang, consommateurs ou citoyens? Trois modèles d'identité: ethnique, commercial et civique», dans F. Gagnon, M. McAndrew et M. Pagé (dir.), *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, Montréal, L'Harmattan, p. 153-165.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998). *Éduquer à la citoyenneté*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- FERRY, J.-M. (1996). *L'éthique reconstructive*, Paris, Éditions du Cerf.
- GALICHET, F. (2005). *L'école, lieu de citoyenneté*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1996). *Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*, Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, Québec, Ministère de l'Éducation.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1997). *L'école, tout un programme*, Énoncé de politique éducative, Québec, Ministère de l'Éducation.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1999). *Laïcité et religions: perspective nouvelle pour l'école québécoise*, Rapport du groupe de travail sur la place de la religion à l'école, président J.-P. Proulx, Québec, Ministère de l'Éducation.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2001). *Programme de formation de l'école québécoise: enseignement préscolaire et primaire*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2003). *Programme de formation de l'école québécoise: enseignement secondaire premier cycle*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2007). *Programme d'éthique et culture religieuse: enseignement secondaire*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2009). *Loi sur l'instruction publique*, LRQ, c. I-13.3.
- HONNETH, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Éditions du Cerf (traduit de l'allemand).
- JOBIN, G. (1999). «La société au risque de l'éthique reconstructiviste», dans G.A. Legault (dir.), *Éthique de société*, Sherbrooke, Éditions GGC, p. 47-56.
- JONAS, H. (1992). *Le principe de responsabilité*, Paris, Éditions du Cerf (traduit de l'allemand).
- LACROIX, A. (2005). «La réflexivité des savoirs», dans A. Duhamel et F. Jutras (dir.), *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 195-206.

- LACROIX, A. (2006), «L'éthique appliquée est-elle une nouvelle théorie critique?», dans A. Lacroix (dir.), *Éthique appliquée, éthique engagée. Réflexions sur une notion*, Montréal, Liber, p. 124-145.
- LEVASSEUR, L. (2006). «Éducation à la citoyenneté et missions d'instruction et de socialisation de l'école québécoise», *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 29, n° 3, p. 611-634.
- LIPOVETSKY, G. (1983). *L'ère du vide: essais sur l'individualisme contemporain*, Paris, Gallimard.
- MARTINEAU, R. et C. LAVILLE (1998). «L'histoire: voie royale vers la citoyenneté?», *Vie pédagogique*, n° 109, p. 35-38.
- MCANDREW, M., C. TESSIER et G. BOURGEAULT (1997). «L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux États-Unis et en France: des orientations aux réalisations: l'éducation comparée», *Revue française de pédagogie*, n° 121, p. 57-77.
- MINTROP, H. (2002). «Teachers and civic education instruction in cross-national comparison». *International Perspectives on Education and Society*, n° 5, p. 61-83.
- SÉNÉCAT, J. (2000). «L'éducation à la citoyenneté: jusqu'où l'école peut-elle et doit-elle aller?», dans J.-P. Obin (dir.), *Questions pour l'éducation civique: former des citoyens*, Paris, Hachette éducation, p. 135-153.
- TAYLOR, C. (1992). *Grandeur et misère de la modernité*, Montréal, Bellarmin (traduit de l'anglais).
- WEINSTOCK, D. (2006). «Un cours d'éthique et de culture religieuse: prochain épisode d'un malentendu?», dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 187-196.

CHAPITRE

4

ÉDUQUER À LA CITOYENNETÉ
ET CONTRIBUER À LA FORMATION
DU JUGEMENT MORAL

André Lacroix
Département de philosophie
Université de Sherbrooke

Dans la foulée des constats formulés par plusieurs organismes internationaux parmi lesquels figure l'OCDE, le gouvernement du Québec a élaboré une politique éducative en 1997 qui a modifié la Loi sur l'instruction publique et accéléré la réforme de l'école québécoise. Certains changements liés à la réforme ont pour but de développer de nouvelles approches pédagogiques plus à même de contrer l'effritement social constaté dans toutes les sociétés occidentales. Bien que les connaissances soient encore au centre des nouveaux programmes, le développement du savoir-être et du savoir-faire qui prépareront l'enfant à son insertion sociale est aussi pris en compte. Selon cette vision de l'éducation, le futur citoyen sera réputé apporter une double contribution à la vie en société, soit une contribution économique au titre de travailleur et une contribution sociopolitique au titre de citoyen.

Si l'intégration de l'éducation à la citoyenneté dans le nouveau curriculum scolaire est implicitement formulée en fonction des impératifs socioéconomiques liés au monde du travail, elle mise aussi explicitement sur la transmission de connaissances historiques et le développement d'habiletés citoyennes. C'est pour ces raisons que, dans la démarche adoptée par le gouvernement québécois, l'éducation à la citoyenneté constitue d'abord une composante des programmes d'études en géographie et en histoire. Dans ces cas, elle constitue un savoir qui se construit par l'acquisition de connaissances historiques, géographiques et géopolitiques afin que l'élève puisse bien intégrer et comprendre ce qui le lie aux autres, ce qui caractérise son identité personnelle et collective. Mais là ne s'arrête pas le rôle de l'éducation à la citoyenneté, puisqu'elle compose également l'un des cinq domaines généraux de formation – des acquis transversaux qui devraient être présents dans tous les aspects de la formation à l'école québécoise – qui vont tisser des liens entre les matières et servir au développement de l'esprit critique. L'éducation à la citoyenneté est alors considérée comme une habileté associée au jugement prudentiel – ou pratique – et à la capacité de délibérer. L'élève devrait ainsi apprendre à identifier et à classer un ensemble de valeurs appelées à constituer son identité personnelle et civique.

Un tel programme est bien sûr prometteur à bien des égards, et plus particulièrement en ce qui a trait à l'idée d'intégrer l'habileté délibérative et le transfert de connaissances historiques. Toutefois, pour que les choix méthodologiques présents dans les programmes

soient plus que de simples postulats de travail et qu'ils aient une véritable portée sur la construction de la citoyenneté, les responsables de leur mise en œuvre devraient davantage préciser le sens donné au vivre-ensemble (signifie-t-il coexister – survivre ensemble, ou coopérer – agir ensemble?) et à l'éducation à la citoyenneté (est-ce socialiser – intégration sociale ou politiser – critique sociale?) par le gouvernement québécois. En fait, pour bien mesurer le sens attribué à l'éducation à la citoyenneté à l'école, il m'apparaît important de préciser le sens donné à l'éducation à la citoyenneté assimilée à une délibération éthique dans le contexte social de ce début du XXI^e siècle. C'est ce que je souhaite faire dans les premières pages de ce texte. Je compte ensuite démontrer l'imbrication de la formation morale et de l'éducation à la citoyenneté à la faveur des nouveaux programmes. Si ma compréhension est bonne et ma démonstration réussie, l'éducation à la citoyenneté apparaîtra être bien plus qu'un ensemble de données historiques transmises aux élèves et intégrées à la faveur des compétences transversales déployées en classe. Elle se révélera plutôt être une véritable formation du jugement moral désormais déclinée sur le mode de la socialisation et de l'identité civique qui s'inscrivent dans une trame historique et géographique. L'éducation à la citoyenneté devrait alors être comprise comme une démarche visant à transmettre des savoirs historiques et à développer un esprit critique portant non seulement sur ces savoirs, mais également sur notre propre construction identitaire. Ainsi, savoir historique et construction identitaire seraient combinés. D'où l'importance de reconnaître toute sa place à l'histoire nationale inscrite dans l'espace géographique québécois depuis plusieurs siècles, laquelle peut ensuite être réactualisée selon notre nouveau rapport au temps. Mais cette réactualisation ne peut se faire au détriment de l'histoire commune, ni non plus au détriment de l'acquisition de connaissances historiques. Elle doit plutôt passer par leur complète imbrication.

1. Le vivre-ensemble et la citoyenneté

Pour bien comprendre la logique qui a mené à l'élaboration des nouveaux programmes qui intègrent explicitement l'éducation à la citoyenneté, il faut les situer dans le contexte sociologique qui anime les sociétés occidentales. Lorsque l'on réalise cette mise en contexte,

il apparaît d'emblée que ces programmes se veulent une réponse à l'évolution de nos sociétés. Inscrits dans la trame sociologique actuelle, plusieurs éléments sont par conséquent à l'origine de cette nouvelle donne éducative. Sans tous les évoquer, on peut cependant les regrouper sous de grands ensembles types pour être mieux à même de situer ces nouveaux programmes dans le contexte qui est le nôtre. Trois éléments doivent être mentionnés d'une manière toute particulière : l'individualisme observé au sein des sociétés occidentales (Taylor, 1989 ; Aubert, 2004) comme mentionné d'entrée de jeu en introduction bien sûr, la perte de sens découlant d'une vie toute entière tournée vers le présent et l'action du moment, d'une vie qui se décline désormais sur le mode de la temporalité, c'est-à-dire de l'action (Aubert, 2003) et l'hyperspécialisation des professions et emplois qui accentuent le travail en silo et la perte de référents communs (Jardin, 2005) comme le soulignent depuis déjà un certain moment les spécialistes des questions liées à la gestion et à l'organisation du travail. Face aux effets de ces trois « éléments dissolutifs », le maintien des liens sociaux pour assurer la pérennité du groupe devient un défi de taille. Ce défi doit être relevé tout en maintenant les acquis de nos sociétés démocratiques, au premier rang desquels figure la liberté accordée à chacun de vivre en fonction de ses choix et de ses valeurs personnelles. D'où l'importance d'outiller les citoyens pour les aider à repérer les valeurs communes et celles qui sont à l'origine de leurs choix spécifiques et de leurs actions individuelles. Tout cela pour non pas imposer une adhésion automatique au groupe selon les modèles classiques d'éducation à la citoyenneté, mais pour aider les citoyens à assumer pleinement leur liberté par le développement d'une véritable réflexion sur les enjeux de la vie en société.

Les philosophes ont pour leur part analysé de près ces phénomènes et, depuis aussi loin que la Grèce antique, ils ont d'abord cherché à nommer cette spécificité humaine qu'est la capacité de réfléchir sur les situations de manière critique, pour ensuite penser le développement de cette habileté ou compétence. Tandis qu'Aristote nommait cette habileté le jugement prudentiel, Kant la qualifiait de jugement pratique, alors que les sociologues d'aujourd'hui utilisent de plus en plus le terme de réflexivité ou celui de jugement moral (Giddens, 1987). Pour ma part, je propose de l'entendre comme un jugement pragmatique. Peu importe toutefois la dénomination, cette

habileté propre aux êtres humains renvoie à leur capacité de réfléchir sur leurs actions afin de les légitimer. C'est pourquoi l'éducation à la citoyenneté, par le rôle qui lui est réservé dans les écrits ministériels québécois, revêt en partie la même fonction que le jugement pratique, ou jugement pragmatique, sur le plan de la citoyenneté. Il serait en fait plus exact de dire que l'éducation à la citoyenneté a pour fonction indirecte de développer ce jugement, soit la capacité de l'être humain d'évaluer le bien-fondé de ses actions eu égard à un ensemble de valeurs de référence qui constituent la trame identitaire sur laquelle l'espace civique se développe. Mais, avant de discuter plus avant de la proximité du jugement moral et de l'éducation à la citoyenneté, les trois éléments évoqués ci-devant seront repris un à un afin d'établir certains liens et de dégager à quel besoin social répond l'intégration explicite de l'éducation à la citoyenneté à l'école. Outre ses vertus synthétiques, ce détour rhétorique permettra également d'illustrer l'importance de penser la mise en œuvre des programmes en fonction du développement du jugement moral, par-delà la transmission des connaissances historiques. C'est là que se situe son véritable enjeu de l'éducation à la citoyenneté. Et cela m'apparaît trop souvent passé sous silence.

1.1. L'individualisme

Beaucoup de choses ont été dites et écrites sur l'individualisme prégnant de notre société contemporaine et loin de moi l'idée de refaire tout le parcours ou de réexpliquer pour une énième fois l'importance de ce phénomène qui figure désormais au panthéon des justifications de la déliquescence sociale. À cet égard, on peut renvoyer plutôt aux nombreux textes écrits sur le sujet et plus particulièrement aux travaux exemplaires de Louis Dumont (1985). Sans reprendre la totalité de cette littérature, il est néanmoins important de souligner très brièvement les implications du phénomène sur la composition du tissu social. Cela permet de mieux comprendre le rôle désormais imparti à l'éducation à la citoyenneté : elle a tout autant pour fonction d'aider les citoyens à construire leur identité civique en les outillant pour repérer l'ancrage historique de cette identité que de produire une délibération réflexive ayant pour fonction de respecter la primauté du sujet dans la société et de le relier à un cadre social, à une famille sociologique.

Comme chacun le sait, l'individualisme est cette forme de représentation de la vie en communauté qui postule la primauté de la personne sur le groupe. Partant de cette représentation sociale, la vie en communauté est alors subordonnée aux besoins des individus et la pertinence de tout instrument social est mesurée en fonction des rapports individuels. Une telle conception de la vie en communauté, si elle offre l'avantage de favoriser l'épanouissement individuel comme l'évoque Taylor (1989), tend à diminuer l'importance de l'apport communautaire dans nos vies respectives. Tout problématique qu'il soit, ce phénomène est observé par tous les sociologues qui oscillent entre sa condamnation tous azimuts (Gauchet, 1985) et son acceptation comme nouvelle base de la vie en communauté (Lipovetsky, 1983). En fait, plus qu'un phénomène social, cet individualisme représente une caractéristique actuelle qui nous oblige à envisager la vie en société de manière différente. Il nous oblige aussi, et surtout, à développer de nouvelles manières de préparer les élèves à la vie en société dans la mesure où il ne suffit plus de leur transmettre un savoir pour que ces derniers comprennent d'où ils viennent, le rôle qu'ils pourront occuper et le fonctionnement des institutions. Il faut désormais les outiller pour les aider à construire cette identité à partir de ces savoirs historiques et dans le respect des institutions, tout autant que dans celui des valeurs qui ont forgé ces institutions et qui continuent de les animer en grande partie.

1.2. Un rapport au temps en évolution

Le deuxième élément qui caractérise nos sociétés a moins retenu l'attention des chercheurs, semble-t-il. Et, pourtant, il est tout aussi important que le premier, voire encore plus fondamental, parce que, si l'individualisme est l'élément phare de la modernité, ce deuxième élément pourrait bien être ce qui marque la fin de cette même modernité. Il s'agit de l'importance accordée au temps au détriment de l'espace. Si un tel phénomène peut paraître curieux de prime abord, les sociologues ont pourtant observé le fait que les jeunes ne se définissent plus seulement en fonction d'une appartenance géographique (lieu, institution, etc.), mais de plus en plus en fonction d'une appartenance temporelle et virtuelle (génération X, Y..., appartenance à un réseau Web, etc.) (Aubert, 2003). Ainsi, plutôt

que de vouloir répéter les modèles parentaux et reprendre les valeurs historiquement défendues par leur communauté, il semble que l'on cherche d'abord à défendre une identité temporelle, c'est-à-dire une identité qui nous singularise dans le temps plutôt que de contribuer à nous regrouper. En ce sens, notre rapport au temps ne se caractérise plus seulement par notre propension endémique à courir mais aussi, et surtout, par notre souci de nous y référer pour nous singulariser. Pour faire image, on peut avancer l'idée que le citoyen existe et qu'il s'identifie d'abord par son action avant d'articuler cette action à un référent socioculturel et historique. Ce rapport au temps ne rend toutefois pas caduque l'importance de l'identité historique, bien au contraire. Il constitue plutôt une nouvelle manière d'assumer le rapport à l'histoire. Bien qu'il soit encore souvent négligé par les chercheurs, notre rapport au temps est ainsi fondamental dans notre manière d'assumer notre identité et de développer notre rapport à l'autre.

L'importance de notre relation au temps est d'autant plus grande qu'elle incarne un aspect spécifique de l'expérience humaine. Cette relation recouvre et rassemble en un seul lien les relations de succession, de durée et de simultanéité entre les événements. Mieux encore, puisque ces relations sont liées entre elles, la succession paraît être la relation la plus fondamentale, « tandis que la simultanéité est définie comme l'absence de succession entre événements différents, et que la durée désigne l'identité d'un même substrat d'existence au cours d'événements différents et successifs » (Barreau, 1990, p. 2567). Le fait que notre rapport au temps privilégie de plus en plus l'aspect de l'instantanéité, par exemple avec la simultanéité des échanges à la faveur des nouveaux médias de communication qui rendent désormais possible un échange simultané avec plusieurs personnes, situées en des lieux différents, à des heures différentes de la journée, n'est pas sans affecter notre construction identitaire. Qui suis-je en effet sinon la personne du temps présent, celle qui se définit bien plus dans la spécificité de ses échanges que dans la continuité, celle qui transpose l'identité passée dans ses relations actuelles. L'évolution de notre rapport au temps remet ainsi au centre de l'espace civique l'importance de la construction identitaire et citoyenne qui est toujours à recommencer, à reconstituer et à réinventer, dans le respect de certains éléments historiques toutefois.

Cette transformation sociale tend à accentuer le délitement des sociétés, puisque ces dernières ne peuvent plus miser uniquement sur une appartenance physique pour favoriser le développement de différents types de solidarité ou encore sur la reprise de modèles sociaux devenus pérennes. Si concrètement on pouvait autrefois développer un sentiment d'engagement dans la communauté et d'appartenance citoyenne en fonction de notre manière de nous qualifier, de nous identifier à l'autre, cette démarche est de moins en moins possible. Le temps dans lequel les jeunes se réfugient pour constituer leur identité tend à déréaliser leur espace d'appartenance géographique. Là encore, il faut non pas contrer ce phénomène facilement observable dans l'utilisation des nouvelles technologies de l'information, par exemple, mais en prendre acte pour reconfigurer l'espace civique qui se déploie dans l'espace public. La relation à l'autre ne passant plus forcément, ou seulement, voire d'abord, par un enracinement géographique et historique – bien que cet enracinement reste encore primordial –, il faut tenir compte de notre nouveau rapport au temps pour construire le rapport à l'autre et au monde. Il faut ainsi concevoir une forme d'éducation à la citoyenneté qui repose sur une construction identitaire géographique et historique forte sans pour autant miser sur la seule connaissance historique pour l'élaboration de l'identité citoyenne. Il faut plutôt inscrire cette identité dans le temps et partir du temps présent pour actualiser notre passé et concevoir cet avenir qui est désormais à la fois passé et présent.

1.3. L'hyperspécialisation dans la sphère du travail

Le troisième phénomène sur lequel on peut attirer l'attention est celui de l'hyperspécialisation technique et professionnelle, l'hyperspécialisation du monde du travail et de l'organisation du travail. Le savoir étant de plus en plus complexe, on doit désormais faire appel à des spécialistes pour réaliser la plupart des opérations dans l'industrie de production des biens et services, amenant encore ici une perte de contacts, une perte de savoir et de références communes avec les autres membres de la communauté. Chacun est maintenant en possession d'un nombre important, mais restreint, de connaissances, ce qui l'empêche de se reconnaître pleinement dans l'autre. L'autre lui est devenu étranger à un point tel qu'aujourd'hui le

principal enjeu des formes d'organisation du travail consiste à pouvoir faire travailler ensemble ces travailleurs, à développer de nouvelles modalités de coopération en milieu de travail.

Plusieurs grands enjeux actuels traversent les milieux de travail. D'abord, la reddition de comptes, qui est la capacité des travailleurs et des professionnels à rendre compte de leur travail de manière adéquate. Ensuite, les modes de gestion qui peinent à générer des synergies d'équipe, des manières de faire qui favorisent le travail d'équipe. Enfin, la capacité des entreprises à innover pour permettre le travail transversal sans pour autant renoncer totalement à la régulation sociale et économique. Ainsi, alors que l'on parle de plus en plus du travail d'équipe et de la nécessité d'amener des spécialistes de différents domaines à travailler sur des problèmes communs, le monde du travail avec son type d'organisation privilégiée continue de favoriser et d'entretenir l'hyperspécialisation.

Ici encore, l'éducation à la citoyenneté a un rôle à jouer pour aider à « désenclaver » les savoirs et les pratiques afin de redonner tout son sens à la vie citoyenne par-delà les connaissances acquises par chacun. En ce sens, il faut contribuer à la substitution du citoyen travailleur au profit d'un citoyen entendu dans son sens large, celui d'une personne qui occupe l'espace civique, qui participe activement à son activité et qui donne tout son sens à l'idée d'une vie en société. Cette vie en société devrait être plus que la somme des personnes qui occupent l'espace public. Il faut par conséquent cesser de penser la formation de la main-d'œuvre en fonction de la seule formation technique et des seuls savoirs techniques, mais plutôt penser la formation en fonction des agents sociaux qui seront appelés à travailler avec différents spécialistes, dans différents lieux, avec différents savoirs. Il faut penser l'éducation en fonction d'un citoyen apprenant qui saura gérer et traiter l'information.

Les trois phénomènes qui viennent d'être décrits se cristallisent autour de l'importance accordée à la personne dans la régulation des rapports sociaux et le fonctionnement de la vie en société. Ils constituent la trame de fond sur laquelle l'éducation à la citoyenneté doit être désormais repensée. D'où l'importance de comprendre les nouveaux programmes qui intègrent l'éducation à la citoyenneté dans cette dynamique sociale. De là, aussi, l'importance de s'appuyer sur cette nouvelle donne pour définir la citoyenneté et concevoir

la manière d'envisager son développement dans le cadre des nouveaux programmes. Encore faut-il s'entendre sur ce qu'est précisément la citoyenneté et sur la forme de citoyenneté qu'on cherche à développer.

2. Qu'est-ce que la citoyenneté ?

Beaucoup ayant déjà été dit, écrit et avancé sur la citoyenneté, les travaux de Dominique Schnapper (2000) constituent une bonne entrée en la matière. Partant de ces travaux et de ceux des chercheurs les plus réputés en ce domaine, il apparaît juste de définir la citoyenneté d'abord comme une forme de lien social, celui qui existe entre la personne et son État d'appartenance. Ainsi, la citoyenneté est conçue comme un lien et un statut juridique. La légitimité de ce lien résulte par ailleurs d'un long processus historique qui a défini et précisé sa nature, les valeurs partagées par le groupe, de même que les mœurs et coutumes participant à la définition du lien qu'entretient la personne avec le groupe. Pour cette raison, il est habituellement reconnu que la citoyenneté incarne les conditions d'appartenance à une communauté politique, laquelle est située dans un espace géographique déterminé. La citoyenneté possède par ailleurs trois dimensions qui devront être prises en compte dans toute éducation à la citoyenneté, soit la dimension civile (l'ensemble des droits reconnus à tous les citoyens dans l'espace public), la dimension politique (la participation à l'exercice de la démocratie) et la dimension sociale (l'élaboration des conditions formelles et informelles de la solidarité). Cette manière d'envisager la citoyenneté peut bien sûr sembler réductrice dans la mesure où l'on évacue un ensemble de théories sur la citoyenneté qui la caractérisent par son universalisme et tendent à présenter la citoyenneté dans sa dimension cosmopolitique (Coulmas, 1995), soit une citoyenneté qui se situerait en marge – ou au-delà – de notre rapport à l'État. Si de tels débats sont bien sûr importants dans la communauté philosophique, il faut reconnaître que les programmes d'éducation à la citoyenneté qui ont été mis en œuvre en Occident continuent de s'inscrire, de manière assez large, dans la relation du citoyen à l'État et de concevoir la citoyenneté comme une manière d'envisager la présence des personnes dans l'espace public. C'est pourquoi je m'en tiendrai à cette conception dans le présent texte et que, s'il est de

bonne guerre de reconnaître l'émergence d'autres débats sur l'éducation à la citoyenneté, il n'en reste pas moins que le programme qui a été élaboré au Québec repose sur la vision classique évoquée ici.

3. Une typologie de la citoyenneté

Même à l'intérieur du cadre restreint qui vient d'être délimité, il existe plusieurs manières de présenter la citoyenneté. À l'intérieur de ce cadre conceptuel, François Galichet (2005) a proposé de regrouper les différents types de citoyenneté sous le chapeau de trois idéaux-types : l'idéal-type de la famille, celui du travail et celui de la discussion. Prenant acte de ces idéaux-types ou paradigmes de la citoyenneté, il propose d'aller plus loin, de les dépasser pour envisager la citoyenneté dans une dimension pédagogique. Dans ce dernier cas, la citoyenneté ne serait plus vue comme un phénomène statique ayant pour objet de reconnaître des droits et privilèges aux citoyens, mais bien comme un processus dynamique à la faveur duquel les citoyens peuvent penser leur place dans la société. Sans qu'on adhère nécessairement en tous points à la typologie de Galichet, cette dernière apparaît éclairante à bien des égards dans la mesure où elle repose non pas sur une analyse fine du concept de citoyenneté, mais sur la manière d'envisager cette dernière comme un « liant social », de comprendre notre relation à la société et, surtout, sur notre manière d'assurer la pérennité de la société et du lien social qui fédère la multiplicité de vies individuelles à l'origine de la vie collective. Mais reprenons chacun des idéaux-types identifiés par Galichet pour mieux saisir l'originalité et l'intérêt de sa proposition.

Dans le premier cas, l'idéal-type de la famille repose essentiellement sur l'idée que l'éducation à la vie collective, la socialisation des enfants, a d'abord pour but de protéger les valeurs familiales et de permettre la reproduction de ce modèle pour assurer la vie en communauté. Toutefois, dans le contexte qui est le nôtre, Galichet considère que ce modèle ne peut plus permettre d'assurer le développement de ce lien et il évoque un deuxième idéal-type qui l'aurait remplacé pendant une bonne partie du xx^e siècle, soit l'idéal-type du travail. Dans ce cas, l'éducation à la citoyenneté avait d'abord pour but de former des travailleurs, des ouvriers et des cols blancs,

qui feraient tourner la roue du système de production capitaliste en transmettant des valeurs de productivité et les connaissances nécessaires pour la formation de la main-d'œuvre. Ici encore, la nature des relations sociales ayant évolué, Galichet soumet l'idée que l'idéal-type de la discussion qui a vu le jour à partir de la seconde moitié du xx^e siècle a permis de prendre en compte la multiplicité des identités et des finalités individuelles pour assurer l'émergence de nouvelles formes de démocratie. Malheureusement, et bien que ce soit pour des raisons différentes, aucun de ces trois idéaux-types de citoyenneté ne permet de refléter correctement la nature des liens sociaux actuels, de renouveler l'adhésion des personnes à une forme de vie en communauté, ni de préparer les enfants et les adolescents, ces futurs citoyens, au type de vie en société désormais caractérisée par l'individualisme, une nouvelle forme de rapport à l'autre essentiellement construite en fonction de notre rapport au temps, de même que par l'hyperspécialisation des ouvriers et salariés travaillant dans la sphère publique. C'est pourquoi Galichet propose de considérer ce qu'il a nommé paradigme pédagogique comme un nouvel idéal-type d'éducation à la citoyenneté. Selon la perspective de Galichet, cet idéal-type viserait à favoriser une égalité entre les citoyens qui va au-delà de la seule égalité des droits privilégiée par nos démocraties. Il s'agirait plutôt d'envisager cette égalité comme un intérêt réciproque que les citoyens devraient se porter qui faciliterait l'émergence d'une responsabilité mutuelle entre eux.

Sans être une panacée, le paradigme pédagogique, ce nouvel idéal-type, comporte plusieurs aspects intéressants permettant de bien incarner l'idée présente dans les nouveaux programmes qui intègrent l'éducation à la citoyenneté dans plusieurs États occidentaux et, d'une manière plus particulière, ceux qui se déploient au Québec. Pour cette raison, il apparaît tout particulièrement indiqué d'utiliser les travaux de Galichet dans le contexte québécois afin d'interpréter les nouveaux programmes et, surtout, d'analyser la place faite au développement du jugement moral, en marge des apprentissages historiques. On y reviendra plus loin.

4. Du concept de citoyenneté à l'éducation à la citoyenneté

Étymologiquement, le mot citoyenneté est dérivé du latin *civitas* qui renvoie à l'ensemble des citoyens composant la cité. Le mot recouvre par conséquent l'idée que tous les habitants de la cité, tous les citoyens ont un ensemble de droits qui leur sont garantis par l'État en raison de leur résidence sur le sol, sur le territoire de la cité. Avec le temps toutefois, on a progressivement élargi le concept de citoyenneté à l'ensemble du domaine social afin de reconnaître, ne serait-ce que partiellement, les droits de ces personnes qui habitent le territoire sans nécessairement y avoir un véritable ancrage géographique (conjoint et enfants d'un résident, immigrants de la première heure, par exemple). On l'a aussi étendu au domaine économique afin de pouvoir reconnaître le fait qu'une personne, tout en ne résidant que partiellement dans un espace géographique, puisse néanmoins être amenée à y verser une part de ses revenus sous forme d'impôts. Pour toutes ces raisons, il faut souligner le caractère historique de la citoyenneté : elle n'incarne pas la même relation politique au fil des siècles et la compréhension, de même que l'utilisation qui en est faite d'ailleurs, se modifie au fil des siècles. Ainsi, l'idée que les Grecs se faisaient de la citoyenneté a peu à peu avec celle du Moyen Âge, de la Renaissance, de la Modernité, du XIX^e siècle et d'aujourd'hui. La citoyenneté constitue en effet un outil d'intégration sociale, économique et politique et, pour cette raison, elle se construit et se vit en fonction des caractéristiques propres à chaque société et à chaque époque. De plus, à l'intérieur d'une même époque, aujourd'hui par exemple, la citoyenneté sera également déclinée, perçue et vécue de manière différente selon la spécificité de la vie politique au sein de l'État de référence.

La citoyenneté relève par conséquent d'un lien. Elle incarne un lien plutôt que d'incarner un ensemble de textes. Et les liens qu'elle incarne sont ceux qui s'esquissent au sein de la communauté politique, sociale, économique et juridique. Et c'est justement parce que la citoyenneté incarne un lien virtuel plutôt que d'incarner un objet ou un état de fait que notre compréhension de la citoyenneté doit constamment être revisitée pour être en phase avec la société de référence. D'où la difficulté d'éduquer à la citoyenneté : faire apprendre quelque chose qui est à la fois un cadre de référence

historique et institutionnel pour constituer son identité et une absence de référence relevant davantage de la relation virtuelle, sinon formelle, du lien à l'autre, de la relation sociale et politique.

En raison de la complexité de ce lien, il ne faut pas s'étonner que le gouvernement québécois ait donné sa forme actuelle au programme. Bien au contraire. L'actuelle orientation de l'éducation à la citoyenneté reflète très bien cette double réalité qui est celle de la citoyenneté. D'une part, l'ancrage historique et géographique passe par une connaissance de la culture, de son histoire et des caractéristiques géographiques de cet ancrage afin de bien mesurer les implications de nos actions et la spécificité de nos institutions. Et, d'autre part, l'ancrage dialogique reflète la nécessité d'interroger cet espace, d'interroger les institutions, de les réfléchir, de les critiquer... bref, un souci de développer l'esprit critique chez ces mêmes citoyens. Cela est d'autant plus important que les caractéristiques actuelles de nos sociétés vues au début de ce chapitre mettent au premier plan la personne, sa capacité à se reconstruire à partir du temps présent et sa difficulté à faire tomber les visières de l'hypermécialisation. C'est en grande partie sur la base du développement de cet esprit critique que la citoyenneté pourra par conséquent se construire. Et, dans ce cas, on parle du caractère transversal de la compétence citoyenne... qui fait souvent corps avec la compétence éthique ou le jugement moral.

5. La personne au cœur du projet éducatif

Lorsqu'on parle d'un programme éducatif, il faut avoir à l'esprit ce que représente cette notion. Selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, un programme désigne un ensemble cohérent de dispositifs, d'activités, de méthodes et de documents jugés nécessaires pour atteindre les objectifs éducatifs mis en avant au sein du système d'enseignement (Legendre, 2005). Si l'on replace maintenant le programme dans le cadre du système éducatif québécois, il apparaît important de bien identifier la finalité de ce système pour mieux comprendre l'utilisation que les enseignants pourront faire du programme et comment ils seront le mieux à même de lui donner tout son sens.

Précisons d'abord que l'école a pour finalité la formation de l'être humain. Elle confère aux élèves et aux étudiants de tout âge une autonomie de croissance, de pensée et d'action. Par cette reconnaissance *de facto*, les programmes mis en œuvre au sein des établissements scolaires placent les personnes au cœur du projet éducatif. Et si cela peut sembler évident à bien des égards, voire naturel, encore faut-il en mesurer les conséquences sur le plan pratique.

De fait, en plaçant la personne au centre du projet éducatif, il devient naturel de partir de la personne pour concevoir les programmes, les méthodes pédagogiques, tout comme on le fait pour la vie en société. Placer la personne au centre du projet éducatif signifie que l'on n'a pas à l'esprit un modèle *a priori* de ce que doit être la personne. Il s'agit plutôt de reconnaître qu'il y a autant de modèles qu'il existe d'élèves, c'est-à-dire de personnes, et que la personne devra servir de point de départ à la transmission des savoirs, à la relation au savoir. Est-ce à dire pour autant que les savoirs seront dilués au profit du seul épanouissement de la personne? Pas nécessairement, bien que plusieurs opposants aux programmes l'aient compris ainsi. Il semble plutôt que les programmes, et d'ailleurs le projet éducatif dans son ensemble, devront miser sur les spécificités de cette personne pour construire l'espace civique et que la transmission des savoirs devra se faire en fonction de la personne qui se trouvera devant l'enseignant. Ainsi, la personne étant au centre, la personne étant le déclencheur de la vie en communauté, on doit désormais nourrir cette personne, lui donner accès aux connaissances qui lui permettront de reconnaître et de comprendre son environnement tout en lui fournissant également les outils intellectuels qui lui éviteront de subir cet environnement.

Sans pour autant verser dans un nouvel anthropocentrisme, l'idée de mettre la personne au cœur du projet éducatif signifie en effet que cette dernière ne subit plus son environnement et que l'on refuse de former de nouveaux citoyens à partir d'un projet déjà donné, un projet qu'il lui suffira d'intégrer pour s'y épanouir. On lui transmet plutôt un cadre de référence sociohistorique et culturel dans lequel et à partir duquel elle sera appelée à construire sa propre identité. Tout en s'inscrivant dans ce cadre de référence, cette identité sera appelée à être modifiée en raison de sa spécificité, celle de tout agent social.

La personne étant le point de départ, le cadre communautaire étant le cadre de référence dans lequel chacun est appelé à se mouvoir et la citoyenneté se posant comme lien, comme relation, comme dialogue avec l'autre, l'éducation à la citoyenneté se constitue désormais sur le mode relationnel et virtuel, sur le mode des habiletés et des compétences qui permettront à ces deux pôles de se nourrir et se féconder continuellement. On a bien là un terrain fécond pour développer une forme d'éducation à la citoyenneté qui corresponde davantage au modèle pédagogique proposé par Galichet, lequel s'inscrit en trame de fond sur le développement du jugement moral comme compétence centrale du citoyen.

6. L'éducation à la citoyenneté à l'intersection des projets collectifs et individuels

On entend par compétence une capacité d'accomplir une tâche ou une fonction ou, encore, d'assumer une responsabilité. Pour se réaliser, la compétence mobilise un ensemble de connaissances et de savoir-faire permettant de mener à terme efficacement une ou plusieurs tâches. D'une manière plus spécifique, on dira que la compétence consiste en la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble de ressources, d'habiletés ou d'attitudes afin de réaliser efficacement les attentes fixées et d'obtenir les résultats attendus. Pour cette raison, on dira que la compétence ne renvoie pas tant aux ressources qu'à la capacité à mobiliser ces ressources ou à exploiter les connaissances emmagasinées. Elle se distingue de l'habileté, puisque cette dernière consiste à appliquer de manière routinière des principes ou des règles dans un environnement familier.

En privilégiant de la sorte le développement de la compétence, l'orientation de l'éducation à la citoyenneté dans le Programme de formation de l'école québécoise s'inscrit dans l'interstice des vies collectives et individuelles. Elle possède une double fonction : celle d'outiller les citoyens afin de les aider à comprendre les enjeux historiques, institutionnels, culturels et économiques au cœur de la vie en société et celle de transformer ces citoyens en agents de

changement social, en agents actifs au cœur de la cité. Le programme ministériel invite ainsi le citoyen à quitter sa passivité et, à partir de l'information et du savoir, à appréhender et interpréter ce savoir.

Ici encore, le travail de Galichet nous permet de bien comprendre la portée du programme et des changements proposés. On ne parle plus d'un citoyen à former, mais plutôt d'un citoyen en continuelle formation, d'un citoyen en cheminement, c'est-à-dire d'un citoyen qui inscrit sa vie dans un contexte de pédagogie renouvelée. Plutôt que d'assumer une place qui serait dès lors comprise et envisagée dans sa dimension statique, le citoyen se projette dans une relation à l'autre, dans un échange avec l'autre qui vient constamment modifier sa propre identité et sa représentation de lui-même tout en participant du même coup à la modification du tissu social dans lequel il s'inscrit.

Les programmes qui intègrent l'éducation à la citoyenneté se situent ainsi au centre de la vie en communauté, au centre des efforts de la plupart des États occidentaux pour renouveler ce lien à l'autre. Et cela, non plus en misant simplement sur la transmission d'un ensemble de connaissances historiques, politiques et géographiques, bien que ces dernières restent fondamentales, mais en outillant les citoyens pour qu'ils produisent leurs propres valeurs issues de cette trame sociopolitique, historique et géographique afin de constituer leur identité civique. La « nouvelle compétence » qui se déploie ne remplace pas la connaissance historique de laquelle doit se nourrir tout citoyen pour pouvoir ensuite bien assumer son rôle de citoyen. Elle permet plutôt de réactualiser cette connaissance de deux manières. Elle permet d'abord de réactualiser la connaissance historique à partir des réalités présentes à la manière de tout historien, sans pour autant se concevoir comme la compétence d'un expert; elle permet ensuite de réactualiser la trame historique civique dans laquelle la vie citoyenne se déploie eu égard à un ensemble de nouvelles valeurs qui viennent nuancer l'identité commune. Mais, dans les deux cas, cette compétence est utilisée comme objet d'intégration et d'interprétation d'un donné historique plutôt que comme un objet de réécriture historique.

7. Le jugement moral et l'éthique au centre du jeu citoyen

Si, dans le contexte québécois, plusieurs critiques de l'actuel programme ont reproché au ministère de l'Éducation de négliger la dimension chronologique de l'histoire, de même que sa dimension plus purement factuelle, d'autres ont reproché aux responsables des devis ministériels d'avoir détourné l'éducation à la citoyenneté de sa véritable source, de son essence première, soit de sa dimension morale au sens de jugement critique que l'on se doit de développer chez tous les futurs citoyens. Ces critiques sont particulièrement significatives en ce qu'elles reflètent bien la difficulté qu'ont plusieurs intervenants à saisir les nouvelles dynamiques sociales.

Lorsqu'on parle de société éclatée, et lorsqu'on parle également de la nécessité de renouer le lien à l'autre afin d'élaborer de nouvelles formes de citoyenneté, il est important de bien comprendre que cela ne peut se faire sans d'abord prendre acte du cadre social dans lequel la formation s'inscrit. Or, ce qui caractérise nos sociétés actuelles, c'est bien sûr la place accordée à la personne. C'est aussi le rôle qui lui est désormais reconnu dans la vie en société : tant dans ses aspects institutionnels que sociaux et économiques, cette place est prioritaire. Partant de ces constats, éduquer à la citoyenneté ne peut plus se réduire à transmettre des savoirs et des connaissances en tablant sur le fait qu'en possédant ces savoirs, tout citoyen pourra accomplir ses devoirs sociaux, ses devoirs citoyens afin de maintenir la solidarité sociale. Sans négliger cet aspect de la formation, voire en l'accentuant dans certains cas, on doit constamment miser sur la dynamique sociale, sur le fait que nos sociétés sont en constante transformation et qu'il faut par conséquent outiller ce citoyen pour qu'il assume sa place dans cette société en mouvement. Il faut miser sur les compétences de ce citoyen, c'est-à-dire sur son jugement pratique, soit sa capacité à recevoir et interpréter des savoirs afin d'en tirer un ensemble de valeurs communes qui viendront guider les choix qu'il doit inévitablement effectuer lorsqu'il s'aventure dans l'espace public. Et ce jugement pratique, c'est précisément le jugement moral, qui ne doit toutefois plus être compris comme une faculté désincarnée, une pure capacité à réfléchir. Il faut plutôt assumer le fait que la réflexion doit s'ancrer dans une réalité géographique... sans par ailleurs s'y arrêter. Elle doit miser sur cet

enracinement et assurer que l'identité citoyenne se construit aussi, voire surtout et d'abord, à partir de notre relation au temps. Elle doit même se construire à partir de cet environnement. C'est pourquoil il m'apparaît préférable de parler de jugement pragmatique, selon les modèles philosophiques qui se sont construits au cours du xx^e siècle, et en accord avec les nouveaux modèles pédagogiques. De fait, en développant ce jugement qui revêt, dans ce contexte éducatif, les atours d'une véritable compétence, les nouveaux programmes intégrant l'éducation à la citoyenneté constituent, au sens propre, un second volet de la formation morale¹.

Ainsi, les habiletés critiques que l'on souhaite développer avec ces nouveaux programmes font une place essentielle à ce que l'on a, en d'autres temps et d'autres lieux, qualifié de raison pratique et que je propose pour ma part de qualifier de raison pragmatique dans le contexte qui est le nôtre. Les habiletés critiques constituent en quelque sorte des qualités réflexives ou des aptitudes à examiner un produit de la pensée. L'examen réflexif a par ailleurs pour but de juger et de déterminer la véritable valeur de l'action à poser. Ainsi, plus qu'une simple aptitude ou habileté, la critique représente une activité intellectuelle. Le développement de cette compétence citoyenne devrait donc rendre le futur citoyen apte à la délibération.

Conclusion: L'imbrication de la formation morale et de la citoyenneté au profit de l'éthique

Dans son essence même, la citoyenneté revêt une triple dimension. Elle s'inscrit d'abord dans un mouvement réflexif et pédagogique, c'est-à-dire qu'elle contribue à développer les compétences nécessaires à la formation de l'identité civique en amenant la personne à prendre un recul réflexif par rapport à ses actions. Dans ce contexte, il m'apparaît fondé de reprendre les travaux de Galichet (2005) pour défendre l'idée d'un nouveau paradigme pédagogique qui fait corps avec l'éthique. La citoyenneté s'inscrit ensuite dans une dimension politique en ce sens qu'elle contribue à maintenir les liens interpersonnels dans l'espace public, voire à rendre cet espace pérenne.

1. Au cours des échanges sur le terrain, les enseignants ont d'ailleurs eux aussi soulevé la dimension morale de l'éducation à la citoyenneté.

Enfin, elle revêt une véritable dimension philosophique, ou éthique, puisqu'elle est implicitement articulée à partir de la raison pratique selon les modalités qui viennent d'être rappelées. Et, dans ce dernier cas, on voit bien que la double dimension pédagogique et éthique de la citoyenneté conditionne au premier plan la représentation de la citoyenneté. Il est important de savoir en terminant que la formation en éducation à la citoyenneté fait bel et bien appel à tout un appareillage philosophique qui est celui que plusieurs chercheurs en éthique ont développé et continuent d'affiner. Ainsi, penser sa place dans la société, c'est aussi et d'abord prendre un recul face à cette dernière en se plaçant en quelque sorte au centre de la vie en société. C'est ensuite s'autoriser le privilège, celui qui incombe à tout citoyen, de prendre en compte les valeurs communes, de les reformuler afin de faire progresser la vie en société, en vue de faire progresser notre propre compréhension de l'action.

Mais cette reformulation ne veut pas, et ne doit pas pour autant, être associée à un refus d'assumer une histoire, une culture et des valeurs communes dans l'espace civique. Bien au contraire. En arriver à soutenir cette dernière position est dangereux dans la mesure où c'est ramener le citoyen à sa seule singularité. Sans négliger l'importance de la singularité dans la construction identitaire, sans négliger non plus le fait que cette singularité doit s'opérationnaliser dans le temps, voire être le déclencheur de la réflexion, il apparaît important de lier cette singularité, par-delà la simple compétence réflexive. Cette singularité s'inscrit elle-même dans l'histoire, dans son histoire, mais aussi et surtout dans l'histoire de la communauté civique dans laquelle elle se déploie. En ce sens, le jugement est une modalité de la citoyenneté. Pas sa finalité. Et si cette modalité est désormais essentielle pour le déploiement de toute citoyenneté, elle ne peut se suffire. Elle doit s'inscrire dans la trame historique des savoirs et des valeurs communes.

Références bibliographiques

- AUBERT, N. (2003). *Le culte de l'urgence. La société malade du temps*, Paris, Flammarion.
- AUBERT, N. (dir.) (2004). *L'individu hypermoderne*, Toulouse, Éditions Érès.
- BARREAU, H. (1990). « Temps », dans *Encyclopédie universelle de philosophie. Les notions philosophiques. Dictionnaire*, vol. 2, Paris, Presses universitaires de France, p. 2567-2569.
- COULMAS, P. (1995). *Les citoyens du monde. Histoire du cosmopolitisme*, Paris, Albin Michel.
- DUMONT, L. (1985). *Essais sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*, Paris, Le Seuil.
- GALICHET, F. (2005). *L'école, lieu de citoyenneté*, Paris, Éditeur ESF.
- GAUCHET, M. (1985). *Le désenchantement du monde. Une histoire politique de la religion*, Paris, Gallimard.
- GIDDENS, A. (1987). *The Constitution of Society*, Oxford, Blackwell.
- JARDIN, É. (2005). *Mutation et organisation du travail*, Poitiers, Bréal.
- LEGENDRE, R. (dir.) (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.), Montréal, Guérin.
- LIPOVETSKY, G. (1983). *L'ère du vide*, Paris, Gallimard.
- SCHNAPPER, D. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Paris, Gallimard.
- TAYLOR, C. (1989). *The Sources of the Self*, Harvard, Harvard University Press. Trad. *Les sources du moi*, Montréal, Boréal, 1996.

5

CHAPITRE

LE « VIVRE-ENSEMBLE »

La citoyenneté et le politique
entre conflit et confiance

André Duhamel
Département de philosophie
Université de Sherbrooke

La notion composite «vivre-ensemble» a pénétré récemment les discussions contemporaines concernant la citoyenneté et plus généralement le politique: on la retrouve sous plusieurs plumes dans différents domaines de pratiques et dans des champs du savoir variés. Que signale l'apparition de cette expression et de ses dérivés dans les projets d'éducation à la citoyenneté? On pourrait croire à première vue qu'elle est un nouveau nom pour le civisme et qu'elle signale une idéologie du «bon-ententisme» dans les contextes pluralistes actuels. Mais ce n'est peut-être pas si simple, car la notion hybride de «vivre-ensemble» apparaît également dans d'autres champs (en entreprise, par exemple) et aussi, en France, dans un contexte d'usage politiquement différent. C'est pourquoi dans ce texte notre interrogation s'amorcera avec les projets d'éducation à la citoyenneté au Québec, mais s'étendra rapidement plus loin pour toucher à la conception du politique. Or, cette notion de «vivre-ensemble», et on peut s'en surprendre ou non, n'a guère reçu à ce jour d'analyse conceptuelle un tant soit peu rigoureuse, même si elle a suscité des réflexions et interrogations occasionnelles¹. Nous voudrions ainsi contribuer à ce travail de clarification, en identifiant et en élucidant l'idée ou le paradigme du politique que sous-tend cette notion.

Dans cette perspective d'analyse, nous ferons l'hypothèse que le vocable du «vivre-ensemble» et ses usages signalent sous une expression commode une transformation de la citoyenneté et du politique, qui accorderait désormais une place majeure à la confiance au détriment du conflit (Balsa, 2005; Krasteva et Todorov, 2004; Lobet-Maris, 2009), en ce qui concerne aussi bien le citoyen que les institutions². Cette réflexion suivra en trois étapes: dans un premier temps, nous dresserons un rapide inventaire des occurrences de cette notion (lexique et domaines d'usage) pour commencer à en cerner le statut et les enjeux. Dans un deuxième temps, nous exposerons la critique qu'on peut en faire au nom de la conception

-
1. Voir Létourneau (2009) et plus anciennement un article du journaliste C. Rioux, correspondant du journal *Le Devoir*, dont la publication en 2007 avait en tout premier lieu suscité notre intérêt pour cette question.
 2. Cette hypothèse est très générale et relève des paradigmes du politique et par la suite de ceux de la citoyenneté, et non des politiques gouvernementales particulières (comme le multiculturalisme canadien), des objectifs sociaux des ministères (comme la place de la religion à l'école au Québec) ou d'une position partisane particulière concernant le statut politique du Québec.

traditionnelle du politique, qui met l'accent sur le conflit, la décision et la souveraineté ; la critique est alors surtout négative et dénonce dans les expressions de ce genre une occultation de questions politiques importantes. Dans un troisième temps, nous exposerons une autre critique, positive celle-là, selon laquelle le « vivre-ensemble » signale justement le lieu du problème de l'heure à situer dans un paradigme politique spécifique, celui de la confiance, de l'*ethos* démocratique et de la reconstruction du *demos*³. Nous terminerons par quelques interrogations sur l'éducation à la citoyenneté et la tâche maintenant dévolue à l'école dans ce contexte.

1. La notion du « vivre-ensemble » et ses occurrences

Il convient d'examiner en commençant le lexique en présence. Le simple rappel de la nécessité, pour les humains, de vivre ensemble ne rend pas cette locution problématique dans notre perspective, même si des questions similaires à celles que nous allons bientôt signaler sont aussi discutées ce faisant⁴. L'intérêt est aiguisé, cependant, dès que l'expression apparaît sous une forme substantivée : elle devient ainsi ce que les linguistes nomment un syntagme figé, et peut alors signaler l'attribution d'un sens spécial, voire une tentative de passer du langage courant au niveau conceptuel. L'expression ou la notion composite ainsi obtenue (le « vivre ensemble », un « vivre-ensemble ») apparaît tantôt sans trait d'union, tantôt avec trait d'union et, fait intrigant sur lequel nous reviendrons bientôt, elle est fréquemment inscrite entre guillemets. De plus, cette forme substantivée est souvent accolée de préfixes qui en précisent le sens (le « savoir vivre-ensemble », un « vouloir vivre-ensemble », le « bien vivre-ensemble », un « mieux vivre-ensemble », « apprendre le vivre ensemble ») ou de compléments qui en indiquent la portée normative

3. La présente réflexion rencontre bien sûr des limites : la collecte des occurrences de l'expression « vivre-ensemble » ne prétend pas ici à l'exhaustivité empirique (le champ anglophone est par exemple ignoré) ; de même, la discussion des deux paradigmes du politique n'épuise pas la variété des théories contemporaines en ce domaine, tant en philosophie politique qu'en science politique ou en sociologie.

4. Voir, par exemple, l'ouvrage de Barthes (1976-1977) et plus récemment Touraine (2007).

et politique («favoriser le vivre-ensemble», un «vivre-ensemble démocratique», un «vivre-ensemble» viable ou valable et surtout un «vivre-ensemble harmonieux⁵»).

Ce premier repérage effectué, notons ensuite que l'on remarque la présence de cette expression substantivée depuis une quinzaine d'années en langue française⁶, et cela, dans divers domaines de pratique et divers champs de savoir. La présomption de départ veut qu'elle soit issue des milieux universitaires et ministériels, lesquels collaborent étroitement dans la réflexion et l'élaboration de programmes éducatifs nationaux (comme d'ailleurs ceux d'histoire et éducation à la citoyenneté et ceux d'éthique et culture religieuse) et qu'elle soit reprise par divers organismes publics *ad hoc* comme les commissions d'enquête sur les questions du pluralisme culturel pour être finalement relayée au public par les journalistes des grands quotidiens.

C'est bien ce que l'on constate au Québec, où le rapport du Conseil supérieur de l'éducation *Éduquer à la citoyenneté* (1998), le rapport Proulx (1999), le Programme de formation de l'école québécoise du ministère de l'Éducation (2003), le programme d'éthique et culture religieuse (2007) et le rapport Bouchard-Taylor (2008) en font un usage fréquent. Voici quelques extraits significatifs à cet égard de chacun de ces documents :

Il y a d'abord le problème des relations entre les citoyens eux-mêmes, le problème d'un «vivre ensemble» harmonieux et ouvert [...] L'objectif est de préserver la démocratie et la cohésion sociale, mais aussi d'assurer un véritable «vivre ensemble» qui dépasse la simple acceptation passive des uns et des autres (Conseil supérieur de l'éducation, 1998, p. 15-16).

Le pluralisme n'est pas une réalité relative à la différence quantifiable autour de soi, mais implique une conception du «vivre-ensemble» chez chaque citoyen [...] L'apprentissage du «vivre-ensemble» se compose aussi d'attitudes et de dispositions fondées sur la connaissance et l'appréciation juste de visions du monde diversifiées selon les communautés et les groupes (Rapport Proulx, 1999, p. 67 et 266).

5. Signalons que dans plusieurs textes ou documents les auteurs oscillent entre l'usage de l'expression commune et l'usage de l'expression substantivée, alors entre guillemets. Voir, par exemple, le rapport 1997-1998 du Conseil supérieur de l'éducation, *Éduquer à la citoyenneté*.

6. Il est difficile d'être plus précis dans le temps et l'espace, mais on peut ainsi dater du milieu des années 1990 la floraison de l'expression «vivre-ensemble» avec ou sans trait d'union.

Tous les domaines d'apprentissage peuvent contribuer [...] à sensibiliser les élèves au vivre-ensemble et à la citoyenneté (Gouvernement du Québec, 2003, p. 32).

Ces deux finalités tiennent compte de la diversité, contribuent à promouvoir un meilleur vivre-ensemble et à favoriser la construction d'une véritable culture publique commune, c'est-à-dire le partage des repères fondamentaux qui sous-tendent la vie publique au Québec (Gouvernement du Québec, 2007, p. 10).

Les propos du personnel médical vont dans le même sens que ceux qu'a formulés le milieu éducatif. Dans les deux cas, on souhaite que notre commission œuvre sur le plan des principes, du cadre général, des règles du vivre-ensemble, dont on puisse tirer des orientations, des normes, des balises générales [...] Dans toute société où se rencontrent deux ou plusieurs cultures surgit inévitablement la question de la gestion de la diversité ou de la différence [...] Le mode de gestion du vivre-ensemble qui prend forme désormais est fondé sur un idéal général d'harmonisation interculturelle (Rapport Bouchard-Taylor, 2008, p. 92 et 161).

Les médias écrits relaient l'expression et ses connotations variées au grand public, ce qui conduit à l'occasion des journalistes d'opinion des grands quotidiens à s'en étonner et à ironiser sur l'usage de ce néologisme.

Pourquoi tant d'émoi autour de deux mots unis par un trait d'union? D'abord parce que ce vivre-ensemble ce n'est pas du français mais de l'allemand [...] Les Allemands [...] ont tous un gros faible pour les mots composés, contrairement aux Français. Ensuite parce que ce fameux vivre-ensemble ne se caractérise pas tant par ce qu'il veut dire que par ce qu'il semble refuser de nommer [...] La peur des mots est chose courante à notre époque. Pour la calmer, il existe des mots-valises qui évitent de prononcer ceux-là mêmes qui ont un sens (Rioux, 2007, p. A-3).

Dans ce contexte d'analyse et d'enquête mais aussi de débats sociaux et politiques difficiles, d'autres journalistes identifient, à défaut de l'origine, du moins les principaux usagers de ce mot-valise: ces débats, peut-on lire, nous conduisent « vers des questionnements encore plus fondamentaux concernant le principe éthico-politique d'organisation du vivre-ensemble, comme le disent maintenant les intellos » (Baillargeon, 2009, p. A-3). Cette généalogie de l'expression « vivre-ensemble » semble confirmée par les

données de la recherche collaborative présentée dans ce livre. Dans les discussions, les enseignants ne font eux-mêmes guère usage de ce composé linguistique, si ce n'est pour se référer aux programmes de formation et donc à leurs rédacteurs, fonctionnaires ou intellectuels.

Si la filiation intellectuelle et politique de la notion hybride «vivre-ensemble» semble s'avérer, elle est cependant plus largement répandue qu'on ne le supposerait: ce vocable ne se limite pas au Québec, aux questions scolaires et aux problèmes liés au pluralisme. En effet, on la rencontre tant dans le registre de la philosophie et des sciences sociales comme la sociologie que dans les approches concernant la gouvernance des organisations et des institutions. À témoin, respectivement selon ces disciplines, les occurrences suivantes:

Aristote voit dans le vivre-ensemble le caractère principal de la *philia*, de l'amitié [...] un vivre-ensemble qui vise le bien commun (Baudart, 2006, p. 44-46).

Il s'agit de rechercher comment l'être humain tel qu'il est, avec ses parties obscures, peut construire un vivre ensemble malgré et avec le conflit (Benasayag, 2007, p. 9).

Ces deux scénarios (vie associative, institutions collectives fortes) sont utiles parce qu'ils présentent d'une façon absolue les choix qui se posent aux collectivités politiques au moment où elles tentent de s'attaquer aux dangers actuels et essaient de réinventer le *vivre-ensemble* en des temps nouveaux (Jenson, 2000, p. 18).

La citoyenneté s'articule généralement à une identité nationale particulière et à un substrat territorial historique qui spécifient les paramètres d'appartenance des individus [...] Bref, la notion de citoyenneté connote généralement une certaine idée du vivre ensemble (Labelle, 1999, p. 125).

La gouvernance [implique] une sociabilité minimale, de proximité [et,] dans sa version douce, propose une nouvelle normativité du vivre ensemble [ainsi] qu'un nouveau mode des affaires publiques (Arondel-Rohaut, 2007, p. 13-14).

La présence de cette notion en tous ces domaines pratiques et ces champs théoriques n'est toutefois pas une invasion, car elle s'accompagne toujours d'autres jeux de concepts, avec lesquels elle a ou non des affinités (reconnaissance, dialogue, appartenance, intégration, pluralisme, vie commune): cette catégorie ne sature pas les discours et ne se présente pas comme fondatrice. Elle l'est

d'autant moins – nous y reviendrons bientôt – qu'elle est rarement définie explicitement. Ce sont ses contextes d'occurrence qui lui donnent davantage sens. Force est de constater que le contexte majeur est celui des discussions, publiques comme savantes, entourant le pluralisme culturel et religieux, les dérives de l'individualisme et la crise du lien social. Dans ce contexte, user de l'expression composite « vivre-ensemble » permet d'opposer aux forces centrifuges de l'individualisme et du communautarisme une tendance centripète : l'expression vivre-ensemble pose l'exigence de ne pas vivre séparés, fragmentés, ou encore de mal vivre ensemble, dans le conflit et l'exclusion. Ces contextes recouvrent par conséquent ceux où il est question : 1) de l'intégration et de l'inclusion, donc du rapport à l'autre, à l'altérité ; 2) de la nécessaire interdépendance des individus, citoyens et groupes sociaux en ce qui concerne leurs manières d'agir quotidiennes (culture publique, cohésion sociale, socialisation) ; et 3) ceux qui mettent l'accent sur la qualité pacifique de cette interdépendance, les ajustements concertés qu'elle requiert.

Pour terminer ce rapide inventaire, il est enfin nécessaire de s'interroger sur le statut de cette expression composite qui n'est presque jamais définie comme concept (statut épistémique), et dont il est difficile de cerner le contenu éthique et politique (statut normatif). Concernant son statut épistémique tout d'abord, notons que sa forme substantivée apparaît similaire à d'autres expressions ayant plus ou moins acquis le statut de concept comme « bien-être » en économie ou encore « savoir-vivre » en éducation. D'un autre côté, il est une caractéristique de son usage, l'emploi très fréquent des guillemets, qui laisse entendre qu'il s'agit d'une expression venue d'ailleurs, d'une notion qui a migré de son contexte d'origine ou encore d'un vocable emprunté même si l'on ne connaît pas le débiteur. De plus, l'expression coiffe souvent des articles de journaux ou des articles scientifiques sans qu'elle soit utilisée et encore moins définie par la suite, comme s'il s'agissait d'un mot emblème, ayant un caractère d'évidence ou destiné à produire rhétoriquement ou performativement ce qu'elle signifie⁷. Toutes ces caractéristiques tendent vers la conclusion que le « vivre-ensemble » possède un contenu trop indéterminé pour valoir comme concept ou comme

7. Par exemple, on retrouve l'expression « vivre-ensemble » avec ou sans trait d'union dans les titres de Garcia (2008), de Marsolais et Brossard (2000), de Desaulniers (2000) et aussi de Poizat (2007), mais pas du tout dans la suite de leur texte.

catégorie politique: il s'agit peut-être d'un pseudo-concept, qui ne précise pas quel est cet « ensemble » dont il parle ni ce que signifie y « vivre », un quasi-concept pouvant masquer autant que révéler le réel auquel il renvoie. « Les quasi-concepts sont des constructions mentales hydrides que le jeu politique nous propose de plus en plus souvent pour détecter ou forger des consensus », écrit Bernard (1999, p. 48) à propos du concept de « cohésion sociale », définition qui semble bien convenir pour celui qui nous occupe. Si c'est bien le cas, on s'étonnera moins que la définition de son contenu éthique ou normatif demeure également ambiguë. Le « vivre ensemble » ne constitue pas lui-même une valeur morale particulière ou une valeur sociale parmi d'autres. Il se présente plutôt comme la matrice de sens ou le plan général de celles-ci: il agit comme cadre normatif pour désigner une question sociale et politique en suspens (par exemple, bien ou mieux vivre-ensemble, savoir vivre-ensemble). D'un autre côté, plusieurs de ses occurrences montrent qu'il désigne un objectif à atteindre, un résultat à obtenir, un idéal ou encore un projet; à cet égard, le « vivre ensemble » est moins une norme qu'un état de fait social à construire (un vivre-ensemble harmonieux, démocratique, valable)⁸. Enfin, notre « pseudo-concept » renvoie chez plus d'un auteur à des dispositions, des attitudes et des comportements chez les citoyens eux-mêmes, ouvrant ainsi la voie à une « psychologisation » de la citoyenneté ou, à tout le moins, introduisant la question de la motivation et de la volonté (désirer et vouloir vivre-ensemble)⁹.

Si le « vivre-ensemble » est bien, tant sur le plan épistémique que normatif, un semblable quasi-concept, en usage dans des contextes de crise du lien social, il reste à mieux connaître ce qui lui manque ou ce qu'il masque pour valoir comme concept. Nous en venons donc maintenant au premier volet, négatif, de notre hypothèse, laquelle nous invite à examiner le paradigme du politique dont l'idée du « vivre-ensemble » serait le symptôme.

8. Le « vivre-ensemble » comme synonyme de « citoyenneté » serait ainsi, comme cette dernière, tendue « entre normativité et facticité » (Thériault, 1999, p. 5).

9. « La citoyenneté est d'abord l'expression d'un "vouloir vivre ensemble" et la question essentielle est alors celle du « fondement de cette volonté commune » (Galichet 2005, p. 13).

2. Le « vivre-ensemble » et le déni du conflit

Cette critique consiste à considérer le « vivre-ensemble » comme un mot-valise, c'est-à-dire comme une notion idéologique qui, loin de traiter et de produire du lien social, en masque en fait les principales conditions d'existence. De ce point de vue négatif, le « vivre-ensemble » témoignerait d'une réduction du politique au social ou à la culture, car il négligerait la dimension instituante du conflit. Dans la même veine, il réduirait la citoyenneté à la socialisation, présentant une notion du peuple sans démocratie politique, d'une multitude non structurée par un pouvoir. Dans ce qui suit, nous nous attarderons à reconstruire cette critique, qui n'existe pas sous cette forme complète et vise aussi d'autres catégories que le seul « vivre-ensemble ».

Le premier moment d'une critique de ce genre consisterait à souligner le caractère lénifiant ou de vœu pieux de ce concept, donc à critiquer sa visée idéaliste : en restant trop indéterminé dans son contenu, il ne permet guère à la pensée d'être en prise sur le réel et les pratiques (critique fréquente sur son usage dans des programmes éducatifs). Le « vivre-ensemble » n'apparaît-il pas justement en contexte fortement pluraliste, lequel au nom de la rectitude politique produit souvent un vocabulaire bien pensant ? Son caractère de pseudo ou de quasi-concept serait ainsi redevable de son contexte conflictuel d'énonciation : nous aurions ici affaire à une notion de compromis concoctée pour ne déranger personne (contrairement aux autres apparus dans ce même contexte : appartenance commune, culture civique commune, valeurs partagées...), un plus petit dénominateur commun de la chose politique qui la viderait de sa substance. Bref, il se présenterait comme une rationalisation sociale de plus, utile à masquer les contradictions qui l'ont vu naître et, par conséquent, de peu d'effet pour les appréhender et les réguler.

Car, deuxième moment de cette critique, le « vivre-ensemble » semble n'assigner à l'existence collective que sa propre perpétuation ou reproduction. Cela a une double conséquence. Tout d'abord, s'il s'agit bien de *vivre* ensemble (fût-ce bien, harmonieusement) ou encore, plus radicalement, de seulement chercher à « *vouloir* vivre ensemble », on confine cette vie collective dans un présent perpétuel et on la maintient dans sa propre immanence. Il n'est guère question de proposer une finalité à ce vivre-ensemble ou encore un projet

qui exigerait aussi d'agir ensemble, en commun ou de concert. Le vivre dont il est ici question n'est pas un moyen pour une autre fin, mais la sienne propre. Nous avons ainsi affaire au travail de (re)configuration en temps réel ou immédiat des exigences minimales de l'être-ensemble. Il n'y a nulle fonction symbolique ou utopique dans le «vivre-ensemble», ce qui risquerait justement de faire réapparaître les désaccords et de conduire à l'émergence de nouveaux conflits. Une conséquence découle de cela : puisqu'il ne s'agit que de vivre ensemble sans plus de projet, le pseudo-concept apparaît ainsi synonyme de «lien social» ou de «cohésion sociale», concepts déjà bien établis en sciences politiques et dont il serait le dernier avatar en date. Proposer à une collectivité de «vivre ensemble» reviendrait à dire, de manière tautologique, qu'elle doit continuer à exister, à maintenir ses liens d'interdépendance. Notre pseudo-concept pourrait ainsi recevoir la critique déjà avancée concernant celui de «cohésion sociale» : ce concept, vide politiquement, manifesterait «une conception déficiente de la démocratie en omettant les fondements structurels de la production et reproduction des inégalités et le rôle de contestation des relations de pouvoir» (Helly, 2003, p. 19). Si cette remarque est juste, il en découle également que «l'adhésion à ce concept a tendance à atténuer sur le plan théorique l'importance des mécanismes *démocratiques* dans la résolution des conflits» (Jenson, 1999, p. 16). Le «vivre-ensemble» ne pourrait ainsi ni désigner ni réguler l'ensemble dans lequel vivre; cette notion, qui apparaît pourtant à l'intérieur d'un cadre politico-juridique et représente peut-être un sous-produit de l'exercice contemporain de la démocratie en contexte pluriel (multiculturalisme et interculturalisme confondus), ne serait pas le signe annonciateur d'un nouveau paradigme du politique et de la citoyenneté, mais son simple abandon : le vivre-ensemble serait apolitique¹⁰.

Le dernier moment de notre reconstruction aboutit ainsi au niveau du politique : vivre-ensemble en représenterait le retrait, voire le déni. En effet, dans un «vivre-ensemble» réussi, et à plus

10. Ceux et celles qui ont suivi les discussions entourant la première version du programme québécois d'histoire et éducation à la citoyenneté au deuxième cycle du secondaire reconnaîtront ici sans peine la critique principale qui était alors faite au volet consacré à l'histoire du Québec : disparition du conflit politique dans l'histoire passée (comme l'insurrection des Patriotes) au profit d'un plat évolutionnisme et «occultation de la question nationale sous un enjeu de citoyenneté», «ce qui équivaut à reconduire les rapports de domination» (Seymour, 2007, p. 29 et p. 37). Le «vivre-ensemble» permettrait ainsi de contourner l'expression devenue litigieuse d'un «nous».

forte raison harmonieux, ce n'est plus une institution tierce, l'État politique, libéral et démocratique, qui se voit assigner la fonction de structurer et de reproduire la société, mais le lien social lui-même, qui devient ainsi à la fois moyen et fin. Le vivre-ensemble, suivant cette dernière interprétation, aplatit le politique sur le social et le réduit à ce dernier : il ne représente plus un ordre autonome, encore moins un moment instituant essentiel. Pourtant, le lien social, la société ou ce « vivre-ensemble », ne peut être harmonisé par définition ; les conflits continueront à le traverser et à le constituer, si bien qu'une instance de régulation paraît toujours nécessaire. En effectuant le passage à une réalité politique et démocratique entièrement sociétale, conviviale ou civile, on omet ou masque la figure dérangeante du pouvoir, lequel nécessite bien sûr compromis et arrangements, mais surtout implique une capacité de décider et de trancher. Ce serait cette conception du politique, reposant sur la souveraineté, le commandement exclusif et la faculté ultime de décider¹¹, que le « vivre-ensemble » tendrait à effacer dans son rêve d'une société autorégulée, pacifiée et transparente à elle-même.

Cette conception du pouvoir-souveraineté, quoique importante sinon dominante depuis l'époque moderne, pourrait cependant constituer à juste titre ce que rejette le « vivre-ensemble » ; en relevant cette hypothèse, qui prend le contre-pied de la précédente, nous entamons le retournement de notre discussion vers une critique positive. Une première trace, mais sans plus, se trouve dans l'invocation que certains des usagers de notre pseudo-concept font de l'œuvre de Hannah Arendt. Certains ont même cru trouver là l'origine de l'expression « vivre-ensemble » et lui conférer ainsi une dignité philosophique. Cependant, on ne trouve guère qu'un usage approchant de ce terme chez Arendt, lorsqu'elle mentionne « l'être-ensemble humain » dans *Qu'est-ce que la politique ?*¹² ; si lien il y a entre notre expression et sa pensée, ce lien est indirect. En effet, Arendt utilise plutôt, dans son ouvrage majeur *La condition de l'homme moderne*, le concept de « monde commun » que nous habitons en apparaissant et en nous rassemblant en public (Arendt, 1958, p. 89-92) ; c'est de ce rassemblement que naît justement le

11. Pour un survol utile de cette conception moderne du pouvoir, voir Mairet (1997).

12. « La polis a associé à son organisation le concept de combat en tant que forme non seulement légitime, mais en un certain sens, en tant que forme suprême de l'être-ensemble humain » (Arendt, 1955, p. 140).

pouvoir ou plutôt la puissance humaine d'agir¹³. Nous ne pouvons poursuivre ici plus avant cette lecture, mais remarquons que, si le pouvoir ou le politique est ce tissu ou ce réseau de relations humaines émergeant d'une pluralité rassemblée¹⁴, il présente alors une similitude de contenu avec l'expression « vivre-ensemble », ressemblance qu'il vaut la peine d'examiner plus avant.

3. Le « vivre-ensemble » et le primat de la confiance

La critique négative, si elle a son utilité, masque peut-être elle-même ce qui serait en question¹⁵, cette « nouvelle question politique » dont l'émergence pourrait rendre compte du succès même de l'expression « vivre-ensemble ». En effet, il est tout à fait possible de soutenir, dans une démarche de critique positive cette fois, que le lien social auquel apparemment elle réduit le politique constitue justement le problème politique majeur aujourd'hui. Il n'y a pas de démocratie sans *demos*, la communauté politique de la démocratie ne pouvant alors être tenue pour acquise. De même, il n'y a pas de *demos* sans *ethos*, sans culture, habitudes et attitudes appropriées, si bien que la citoyenneté est aussi affaire de confiance et de vivre-ensemble, justement¹⁶. L'usage du terme « vivre-ensemble », quel qu'en soit la faiblesse au plan épistémique et normatif, serait ainsi le symptôme que notre vocabulaire politique n'est plus adapté à la réalité du

13. Voir Arendt (1958, en particulier p. 259-261).

14. Dans la pensée d'Arendt, le pouvoir n'est pas ce qui structure la multitude mais ce qui apparaît à partir de son rassemblement, comme le souligne Tassin (1999, p. 496-497) : « Le pouvoir [...] n'est pas une relation de subordination entre deux individus, un individu et d'autres, des individus entre eux ou des institutions et des hommes. Le pouvoir est le tissu même du réseau des relations humaines dans une pluralité rassemblée, parlante et agissante. Le pouvoir est l'action concertée au sein d'un espace public [...] La communauté proprement dite, ce rassemblement des hommes dans la parole et l'action, disparaît dès que les hommes cessent de 'vivre-ensemble', c'est-à-dire de parler et de vivre de concert. » Le contraste est on ne peut plus vif avec le paradigme précédent du pouvoir comme souveraineté : « Le pouvoir naît de l'association et non de l'érection d'un souverain » (*Ibid.*, p. 504).

15. Le diagnostic d'affaiblissement du lien social ne peut être identifié et compris selon le paradigme du politique comme souveraineté, soutient par exemple Castagnède (2007, p. 19) : « La crise de légitimité du mode d'organisation de la vie publique tient à l'inadéquation au présent état du monde des théories de la souveraineté. » De même, selon Roman (1996, p. 12), « il ne s'agit plus de travailler à émanciper des populations sous l'emprise d'un social englobant, mais au contraire de resocialiser des individus déliés ».

16. Voir dans cette optique les travaux réunis par Balsa (2005) et par Krasteva et Todorov (2004). Une réflexion récente tente de cerner en termes de raisonabilité, de générosité et d'hospitalité l'*ethos* du citoyen actuel : voir White (2009).

xxi^e siècle¹⁷. En suivant cette piste, le « vivre-ensemble » témoignerait bel et bien d'un paradigme du politique, certes déjà ancien lui aussi, mais qui prend une couleur nouvelle dans le contexte pluraliste et postmoderne qui est le nôtre : il s'agit du paradigme de l'association, qui ne jauge pas le pouvoir à l'aune de la souveraineté exclusive, mais au contraire à celle des compétences citoyennes communes¹⁸.

Une de ces capacités ou dispositions serait celle de la confiance. Cette notion, souvent limitée à la confiance aveugle envers l'autorité ou à la confiance au-delà de la raison (la foi), existe cependant depuis longtemps dans le vocabulaire de la philosophie politique moderne (idée de *trust* chez Locke) et de l'économie contemporaine (confiance dans le jeu du marché), et fait aujourd'hui l'objet d'interrogations nouvelles, en particulier en sociologie. Faire confiance consiste à croire ce que les autres disent, à se fier à eux ou à se remettre à leur bon vouloir, sans cependant lever l'incertitude ou les doutes qui pourraient surgir à plus ample examen. La confiance apparaît ainsi comme une attitude permettant de réduire le coût des interactions sociales et de permettre la cohabitation, la coordination de l'action et l'engagement social du citoyen dans des situations complexes ou des contextes d'incertitude (Loblet-Maris, 2009, p. 15). Ainsi, ce n'est pas au simple titre du pluralisme des valeurs, des religions et des cultures que le contexte social contemporain requerrait une éducation à la citoyenneté explicite et organisée, mais plus spécifiquement parce que les dispositifs de la confiance y sont mis à mal et doivent être recréés réflexivement. Si cette idée s'avérait, la confiance deviendrait ainsi un modèle particulier de reconnaissance sociale et un élément crucial de la citoyenneté démocratique. Le « vivre-ensemble » comme confiance recouperait ainsi le paradigme associatif du politique, et notre discussion pourrait encore se poursuivre sous un double registre.

Le premier est ce qu'on peut appeler, en s'inspirant de bien d'autres (par exemple Génard *et al.*, 2007), la « subjectivation du lien social » en contexte contemporain et multiculturel : le vivre-ensemble mettrait ainsi à bon droit l'accent sur l'éthique et la culture

17. La nécessité de refondre les catégories politiques majeures de la pensée moderne n'est pas dictée seulement par les offres et les affres de la mondialisation, mais également par la transformation interne des démocraties contemporaines, lesquelles produisent après tout localement le global. Sur le premier point, voir Duhamel (2004).

18. Notre analyse a peut-être été précédée par celle d'Abrioux (2009), cependant parue au moment où nous terminions ce texte.

citoyennes, sans lesquelles un *ethos* démocratique, et la constitution du *demos* lui-même, ne saurait exister. Il y a subjectivation en ce sens que, d'une part, le lien social et politique est avant tout celui qui se noue de citoyen à citoyen, latéralement ou à l'horizontal pour ainsi dire, alors que le pouvoir-souveraineté est vertical et apparaît comme un jeu à somme nulle. Il y a subjectivation, d'autre part, du fait que le lien social et politique dépend largement pour son existence et sa transformation des compétences et habiletés citoyennes elles-mêmes qui, outre la confiance dont nous venons de parler, peuvent aussi relever du « capital social » (Putnam, 1999)¹⁹, des « compétences civiques » (*civic literacy*, Milner, 2002) ou encore de l'« éthique » comprise soit comme démarche dialogique ou encore comme suppléance politique (Boisvert, 1997). Le vivre-ensemble exprimerait ainsi cette exigence de *responsabilisation* des acteurs auxquels échoie désormais, partiellement, la constitution première de leur vie civique, celle d'un *demos* ou d'une communauté à articuler politiquement. Si cette hypothèse tient la route, il devient plus aisé de comprendre la prégnance du lexique du « vivre-ensemble » dans le domaine de l'éducation car, dans la conception associative du politique, celle-ci revêt aussi une dimension *pédagogique* : chaque citoyen dans sa vie publique apprend et enseigne à ses pairs²⁰. Le vivre-ensemble appellerait ainsi une nouvelle sociabilité axée, pour reprendre les grands objectifs du programme d'éthique et culture religieuse, sur la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun. Dans cette perspective, le nouveau lien politique est avant tout marqué par la réflexivité des acteurs : le pouvoir est affaire de capacités citoyennes explicitement reconnues et transmises, et non de normes sociales coutumières ou de régulation étatique centralisée. Peut-être assisterions-nous ainsi à la fin de la « société » comme système global unifié et autorégulateur, pour faire place à des régimes de « basse normativité » dans un espace social nouveau.

Le deuxième registre est celui que nous appellerons la « médiation du politique » en contexte contemporain, qui paraît désormais traversé par d'autres instances et d'autres dispositifs,

19. Le capital social renvoie à ces « aspects de la vie collective qui rendent la communauté plus productive, soit la participation, la confiance et la réciprocité », qui sont en déclin lorsque l'on remarque une « perte d'occasion de discuter avec des proches des questions d'intérêt commun et d'affaires communautaires, en prenant la responsabilité de nos opinions » (Putnam, 1999, p. 14 et 17)

20. Cet élargissement du pédagogique au politique est soutenu par Galichet (1998).

comme celui de la concertation : le politique n'est plus exclusivement lié au gouvernement et à son pouvoir, mais se conjugue sous la pratique de la gouvernance (Hermet, 2005), laquelle concerne tant les institutions publiques que les organisations privées. Il est également question dans ces autres contextes d'un « vivre-ensemble harmonieux²¹ » et de ce qu'on pourrait appeler une « citoyenneté d'entreprise²² » : pourquoi les employés ne seraient-ils pas citoyens de leur organisation ou entreprise ? Certes, organisations et entreprises ne sont pas des exemples de démocratie mais souvent d'autocratie, au nom de l'autorité de la direction et des « droits de gérance ». Mais si la gouvernance, dit-on souvent pour la critiquer²³, est issue des administrations privées, peut-être l'exigence de vivre ensemble qu'on y entend parfois formulée pourrait au contraire y amener les éléments de démocratie associative mentionnés plus haut. En effet, le passage de la souveraineté à la gouvernance est peut-être l'indice « du déplacement d'une régulation par le marché et le contrôle hiérarchique à une régulation de réseau basée sur un modèle d'intercontrôle » (Lobet-Maris, 2009, p. 17) ; ces nouveaux idéaux normatifs viendraient pondérer sinon remplacer « la distinction taylorienne entre conception et exécution » (Kuty, 2009, p. 105). La confiance, dans ce contexte, s'éloigne de la déférence envers l'autorité et de la loyauté comprise comme service pour faire place à l'engagement et à des compétences relationnelles inédites.

Dans l'un ou l'autre de ces registres, il n'y aurait ainsi pas de différence de nature entre ces divers « vivre-ensemble » : ils exprimeraient plus qu'ils ne négligeraient une exigence démocratique originale, latérale et horizontale, mettant l'accent sur la concertation plutôt que sur la négociation, sur la direction collégiale plutôt que sur le mode de pouvoir associé à la souveraineté²⁴.

21. Les occurrences de l'expression sont plus difficiles à documenter en dehors du contexte de l'éducation scolaire à la citoyenneté ; on la rencontre cependant dans les discussions concernant la gouvernance (Arondel-Rohaut, 2007).

22. On ne confondra pas cette idée avec la « citoyenneté corporative » (*corporate citizenship*) des entreprises elles-mêmes.

23. Ces critiques sont légion et mobilisent le plus souvent le paradigme du politique comme souveraineté : voir par exemple Ogien (2007) et Hermet (2004 et 2005).

24. Sur la formation d'un *ethos* organisationnel et l'intervention éthique en son sein, voir Boisvert (2007) ; sur le concept et ses théories, on pourra consulter Dionne-Proulx et Jean (2007).

Conclusion: « vivre-ensemble » et normativité citoyenne

Peut-être avons-nous trop cherché de substance dans une expression admise d'emblée comme un pseudo-concept: un inventaire empirique plus poussé devrait en préciser davantage les usages variés, voire l'origine, et un meilleur couplage conceptuel pourrait en établir plus rigoureusement le réseau de signification. Notre analyse demeure trop brève pour corroborer pleinement notre hypothèse, et ainsi trancher entre les paradigmes du politique et de la citoyenneté en présence. Quel paradigme, demandera-t-on en effet, est plus fondamental que l'autre, ou plus structurant pour l'autre: la souveraineté (macropolitique) pour le « vivre-ensemble » (micropolitique), ou l'inverse? Sont-ils au contraire interdépendants et complémentaires? On pourrait douter de la nécessité de les départager, car si tout le politique n'est pas le pouvoir²⁵, le pouvoir informe le politique, y compris au sens de « vivre-ensemble²⁶ ». La question reste donc ouverte de savoir si l'usage de la notion de « vivre-ensemble » appauvrit notre vocabulaire politique ou au contraire signifie son adaptation à la réalité du *xxi*^e siècle.

Néanmoins, ce débat ou ce conflit de paradigmes a une incidence certaine sur l'éducation à la citoyenneté, car il signifie (affirmation qui n'est banale que de prime abord) que l'école devient désormais le lieu du politique, et que celui-ci se conjugue sur le mode éthique et pédagogique du « vivre-ensemble ». Qui plus est, si l'école est ainsi devenue « l'institution de la citoyenneté par excellence » (Schnapper, 2000, p. 154), cela veut dire qu'il lui incombe largement la mission de recréer le *demos* des sociétés démocratiques pluralistes, en particulier sur le registre de la confiance sociale, tâche immense et peut-être impossible étant donné les forces contraires qu'il lui faut alors combattre²⁷. Le statut incertain du « vivre-ensemble » sur

25. Si « la fonction politique se détache de l'exercice d'un pouvoir » (Castagnède, 2007, p. 24), il demeure un lien « entre la politique (maîtrise des conditions de survie d'une collectivité) et le pouvoir (autorité de décision légitime) », selon Coq (2000, p. 61).

26. C'est aussi la conclusion de Kuty (2009, p. 108), pour qui « pouvoir et confiance ne s'excluent pas, ils s'articulent aujourd'hui dans de nouvelles synthèses ».

27. En utilisant notre vocabulaire, ce problème peut être énoncé de la manière suivante: pour contribuer au « vivre-ensemble » et à la confiance sociale, l'école ne risque-t-elle pas de devenir l'instrument de la politique-conflit? Voir une autre mention de ce problème dans Duhamel (2004). Par ailleurs, l'apprentissage du « vivre-ensemble » à l'école rencontre trop souvent les mécanismes d'exclusion liés au monde du travail: l'un apparaît comme la face radieuse et l'autre comme la face sombre de l'éducation à la citoyenneté (Levasseur, 2006).

les plans cognitif et normatif refléterait ainsi une tâche nouvelle à accomplir dans un contexte où divers paradigmes du politique sont en tension, tâche qu'on préférera alors recouvrir d'une expression de compromis présentant une injonction apparemment simple : « vivre-ensemble ».

Références bibliographiques

- ABRIOUX, F. (2009). « Le modèle associatif comme analyseur des formes du "vivre ensemble" », dans Ch. Perraton et M. Bonenfant (dir.), *Vivre ensemble dans l'espace public*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 139-164.
- ARENDT, H. (1955). *Qu'est-ce que la politique ?*, Paris, Seuil.
- ARENDT, H. (1958). *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy.
- ARONDEL-ROHAUT, M. (2007). *Gouvernance: une démocratie sans le peuple ?*, Paris, Ellipses.
- BAILLARGEON, S. (2009). « La langue diviserait-elle moins que la religion ? », *Le Devoir*, 23 juin, p. A-3.
- BALSA, C. (dir.) (2005). *Confiance et lien social*, Fribourg, Academic Press.
- BARTHES, R. (1976-1977). *Comment vivre ensemble*, Paris, Seuil.
- BAUDART, A. (2006). « Socrate et le vivre-ensemble », *L'enseignement philosophique*, vol. 56, n° 6, p. 42-55.
- BENASAYAG, M. (2007). *Éloge du conflit*, Paris, La Découverte.
- BERNARD, P. (1999). « La cohésion sociale: critique dialectique d'un quasi-concept », *Lien social et politiques*, n° 41, p. 47-59.
- BOISVERT, Y. (1997). « L'éthique comme suppléance politique », dans G. Giroux (dir.), *La pratique sociale de l'éthique*, Montréal, Bellarmin, p. 49-75.
- BOISVERT, Y. (dir.) (2007). *L'intervention en éthique organisationnelle: théorie et pratique*, Montréal, Liber.
- CASTAGNÈDE, B. (2007). *La politique sans pouvoir*, Paris, Presses universitaires de France.
- COMMISSION DE CONSULTATION SUR LES PRATIQUES D'ACCOMMODEMENT RELIÉES AUX DIFFÉRENCES CULTURELLES (2008). *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation* [Rapport Bouchard-Taylor], Québec, Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998). *Éduquer à la citoyenneté*, Québec, Gouvernement du Québec.
- COQ, G. (2000). « Peut-on éduquer le citoyen sans former la conscience du politique ? », dans J.-P. Obin (dir.), *Questions pour l'éducation civique*, Paris, Hachette, p. 47-61.
- DESAULNIERS, M.-P. (2000). « École, valeurs et laïcité: vers de nouvelles approches du mieux-vivre-ensemble », *Éducation Canada*, vol. 40, n° 1, p. 33-35.
- DIONNE-PROULX, J. et M. JEAN (2007). *Pour une dynamique éthique au sein des organisations*, Québec, Télé-université.

- DUHAMEL, A. (2004). «Pour une refonte de nos catégories normatives», dans A. Duhamel et A. Lacroix (dir.), *Éthique et politique en contexte global*, Montréal, Liber, p. 7-16.
- DUHAMEL, A. (2005). «On ne naît pas citoyen, on le devient», dans A. Duhamel et F. Jutras (dir.), *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 1-9.
- GALICHET, F. (1998). *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Anthropos.
- GALICHET, F. (2005). *L'école, lieu de citoyenneté*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- GARCIA, P. (2008). «Histoire et construction du vivre ensemble», *Canadian Issues*, automne, p. 52-55.
- GÉNARD, J.-L. et al. (dir.) (2007). *Action publique et subjectivité*, Paris, Librairie générale de droit et de jurisprudence.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1999). *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise* [Rapport Proulx], Québec, Ministère de l'Éducation.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2003). *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2007). *Programme d'éthique et culture religieuse*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- HELLY, D. (2003). «Social cohesion and cultural plurality», *Canadian Journal of Sociology/Cahiers canadiens de sociologie*, vol. 28, n° 1, p. 19-42.
- HERMET, G. (2004). «Un régime à pluralisme limité? À propos de la gouvernance démocratique», *Revue française de science politique*, vol. 54, n° 1, p. 159-178.
- HERMET, G. (2005). «La gouvernance, le nom de l'après-démocratie?», dans G. Hermet et al. (dir.), *La gouvernance. Un concept et ses applications*, Paris, Éditions Karthala, p. 20-35.
- JENSON, J. (2000). «La cohésion sociale: lorsqu'un vieux concept revient à la mode», *Économie et solidarités*, vol. 31, n° 1, p. 9-23.
- KAZANCIGIL, A. (2005). «La gouvernance et la souveraineté de l'État», dans G. Hermet et al. (dir.), *La gouvernance. Un concept et ses applications*, Paris, Éditions Karthala, p. 45-63.
- KRASTOVA, A. et A. TODOROV (dir.) (2004). *Conflicts, confiance, démocratie*, Sofia, Nouvelle Université Bulgare.
- KUTY, O. (2009). «La nouvelle confiance procéduralisée», dans C. Lobet-Maris (dir.), *Variations sur la confiance. Concepts et enjeux au sein des théories de la gouvernance*, New York, Peter Lang, p. 89-110.
- LABELLE, M. (1999). «La citoyenneté en question: l'État canadien face à l'immigration et à la diversité nationale et culturelle», *Sociologie et sociétés*, vol. 31, n° 2, p. 125-144.
- LÉTOURNEAU, A. (2009). «Le "vivre-ensemble", une finalité à recréer», dans Ch. Perraton et M. Bonenfant (dir.), *Vivre ensemble dans l'espace public*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 81-100.
- LEVASSEUR, L. (2006). «Éducation à la citoyenneté et missions d'instruction et de socialisation de l'école québécoise», *Canadian Journal of Education*, vol. 29, n° 3, p. 611-634.

- LOBET-MARIS, C. (2009). « Regards sur un ouvrage en trois temps », dans C. Lobet-Maris (dir.), *Variations sur la confiance, Concepts et enjeux au sein des théories de la gouvernance*, Lobet-Maris, C. et al. (2009). *Variations sur la confiance. Concepts et enjeux au sein des théories de la gouvernance*, New York, Peter Lang, p. 15-19.
- MAIRET, G. (1997). *Le principe de souveraineté: histoires et fondements du pouvoir moderne*, Paris, Gallimard.
- MARSOLAIS, A. et L. BROSSARD (dir.) (2000). *Non-violence et citoyenneté. Un « vivre-ensemble » qui s'apprend*, Montréal, Éditions MultiMondes.
- MILNER, H. (2002). *Compétence civique. Comment les citoyens informés contribuent au bon fonctionnement de la démocratie*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2004.
- OGIEN, A. (2007). « La gouvernance, ou le mépris du politique », *Cités*, n° 36, p. 137-156.
- PERRATON, Ch. et M. BONENFANT (dir.) (2009). *Vivre ensemble dans l'espace public*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- POIZAT, J.-C. (2007). « Penser le vivre-ensemble aujourd'hui avec Hannah Arendt », <www.unil.ch/webdav/site/arendtsuisse2007/users/nferrari/public/Poizat-resume.pdf>, consulté le 22 juin 2009.
- PUTNAM, R. (1999). « Le déclin du capital social aux États-Unis », *Lien social et politique*, n° 41, p. 13-21.
- ROMAN, J. (1996). « Qu'est-ce qui fait lien? », *Projet*, n° 247, p. 7-15.
- RIOUX, Ch. (2007). « Vivre ensemble », *Le Devoir*, 7 décembre, p. A-3.
- SCHNAPPER, D. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté?*, Paris, Gallimard.
- SEYMOUR, M. (2007). « L'impossible neutralité face à l'histoire », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 15, n° 2, p. 19-38.
- TASSIN, E. (1999). *Le trésor perdu. Hannah Arendt et l'intelligence de l'action politique*, Paris, Payot.
- THÉRIAULT, J.-Y. (1999). « Introduction. La citoyenneté entre normativité et factualité », *Sociologie et sociétés*, vol. 31, n° 2, p. 5-13.
- TOURAINÉ, A. (1997). *Pouvons-nous vivre ensemble? Égaux mais différents*, Paris, Fayard.
- WHITE, S.K. (2009). *The Ethos of a Late-Modern Citizen*, Cambridge, Harvard University Press.

CHAPITRE



L'IDÉE D'INTÉGRATION
TRANSCULTURELLE COMME
CONTEXTE D'UN PROJET
D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Alain Létourneau
Département de philosophie
Université de Sherbrooke

Nous développerons deux idées dans ce texte, pour ensuite en tester la valeur en nous fondant sur la contribution des enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté aux échanges effectués en 2006-2007, comme il est indiqué dans l'introduction du présent ouvrage. Nous devons mieux réfléchir sur les composantes d'une identité québécoise en construction et en évolution depuis plusieurs siècles, si nous voulons proposer une éducation à la citoyenneté basée sur l'histoire et l'expérience concrète des peuples d'ici, et non sur des abstractions. Nous devons aussi nous arrêter sur ce que nous pourrions appeler une philosophie de la constitution culturelle de la vie humaine, nommée ici la culturalité. C'est pourquoi nous discuterons les concepts d'interculturalité, de transculturalité et même de pluriculturalité, ces appellations visant à éviter les communautés fermées du multiculturalisme, cela, pour rendre possible la construction de l'identité culturelle et sociale commune avec tous ceux et celles qui veulent bien y contribuer. L'identité commune est en train de se faire, on a tort de la croire arrêtée¹. Elle se construit dans tous les lieux du Québec d'aujourd'hui. Bien qu'elle possède déjà certaines caractéristiques, elle n'est pas figée dans la glace d'un éternel hiver. Si cette construction s'opère dans l'éducation, elle devrait intervenir aussi en augmentant les transactions et les échanges entre personnes et entre acteurs, ce qui présupposerait de consacrer beaucoup plus de ressources que nous ne le faisons aujourd'hui à des espaces de communication relationnelle. C'est seulement dans un tel espace que les valeurs déjà communes pourraient le devenir davantage, et non en usant de la contrainte ou du décret. Seule une pensée magique s'imagine qu'il suffit de faire des lois pour que les gens s'y conforment, surtout sur des questions comme les valeurs qu'il s'agit de partager (Lenoble et Maesschalck, 2003)²! Nous concluons sur des remarques qui reposent la question du lien entre culture et citoyenneté.

-
1. Une version plus brève de ce chapitre a été déposée comme mémoire à la commission Bouchard-Taylor, lors de son passage à Sherbrooke, en novembre 2007. Faut-il le préciser, le projet de recherche dans lequel ce texte est situé a débuté avant la commission et il s'est poursuivi en plein cœur du débat sur les accommodements qui avait cours au moment de sa réalisation.
 2. Quant à savoir si des lois peuvent aider et souvent être nécessaires afin de conformer l'action des citoyens à certaines requêtes décidées en commun, c'est malgré tout assez évident.

1. Notre pluralisme de fait

Nous avons connu autrefois une plus grande homogénéité culturelle que celle que nous connaissons maintenant. Nous savons bien que le pluralisme culturel était mieux connu et plus répandu dans le milieu anglo-saxon; chez les Franco-Québécois, c'est une transformation fondamentale du tissu même de la société et, par conséquent, aussi des destinataires de l'éducation qui s'est opérée depuis quelques décennies. C'est vrai surtout dans les grands centres, mais le phénomène touche tous les coins du Québec. Non seulement y a-t-il eu au Québec le développement de ce pluralisme de fait, mais on a observé aussi un certain déclin de la référence au catholicisme ou même au christianisme dans la population dite de souche, francophone ou anglophone, au sens d'un lieu définitoire de l'identité³. Cela intervient dans un contexte où pluralisme et sécularité vont de pair, dans la mesure où le ciment commun de la vie sociale ne peut plus être une religion parmi d'autres, celle qui serait nominale-ment majoritaire. Rappelons que l'une des composantes de la tâche d'intégration culturelle trouve depuis peu un espace scolaire dans l'éducation à la citoyenneté, mandat qui a été confié en particulier aux titulaires de classes du primaire et aux enseignants d'histoire du secondaire dans le cursus régulier des élèves. Cette tâche revient toutefois à d'autres programmes que celui d'histoire et éducation à la citoyenneté, on s'entendra pour le dire, comme le nouveau programme d'éthique et culture religieuse qui est également concerné et bien d'autres pans de l'éducation publique.

2. L'éducation à la citoyenneté: une définition

Mais qu'est-ce donc qu'éduquer à la citoyenneté? Sans doute que c'est s'éduquer à un vivre-ensemble, ce qui suppose un certain nombre d'éléments que nous avons ou que nous souhaitons avoir

3. On sait qu'Yvan Lamonde (2001), discutant de manière marquante de la question de l'identité québécoise, incluait la dimension du catholicisme en celle-ci, et la voyait en diminution, au sens de la politique romaine dans la vie du Canada français, puis du Québec, et de l'importance de Rome dans la vie des Canadiens français devenus Québécois. Une fois qu'on admet que les Québécois d'aujourd'hui répondront sans doute bien plus souvent qu'autrement «oui» à la question de savoir s'ils sont catholiques, il est bien possible que le contenu de ceci n'ait que peu à voir non seulement avec le vieil ultramontanisme de Henri Bourassa, mais tout autant avec le catholicisme de Benoît XVI ou d'autres éminents représentants. Difficile d'aller plus loin sur cette question ici puisque nous ne la travaillerons pas en détail.

en commun dans une société. C'est la problématique des conditions du développement du vivre-ensemble qui doit être creusée, au-delà des détails vestimentaires et autres. Nous situons ainsi la présente analyse dans un contexte d'interculturalité recherchée et souhaitée.

La citoyenneté inclut aussi une philosophie des droits de la personne, une conception politique de l'individu et de sa participation à la chose publique, une ouverture également du citoyen sur le monde et la reconnaissance de l'égalité de tous. L'accent ne sera pas placé ici sur les aspects juridiques et politiques, qui sont évidemment majeurs, pour considérer brièvement la question identitaire, en cherchant à voir comment il est possible de penser cette dimension culturelle de la citoyenneté. Nous avons besoin d'une philosophie de l'identité culturelle comme construction historique et sociale se poursuivant de manière continue.

Si nous pensons qu'il faut intégrer cette matière, l'éducation à la citoyenneté, dans un programme scolaire, c'est bien parce que nous avons des visées sociales : former des personnes, les rendre conscientes de leurs droits et de leurs devoirs et les aider à devenir prêts à s'engager socialement. Ces droits et ces devoirs sont mutuels et s'adressent à tous ; nous avons le devoir de nous intégrer mutuellement les uns aux autres, et tous ensemble à notre collectif commun. Or, comment un tel engagement serait-il possible sans un quelconque sentiment d'appartenance qu'il faut savoir construire et reconstruire ? Il faut que nous devenions capables aussi, dans un tel projet d'éducation, de créer les conditions qui vont permettre de développer ce sentiment d'appartenance, quel que soit le lieu de naissance du parent ou du jeune en formation. Pour cela, il nous faut aussi collectivement avoir foi en nos institutions et en notre culture, en notre capacité d'intégrer harmonieusement des personnes aux origines diverses dans le contexte d'une culture que nous pouvons dire nôtre, le « nous » collectif étant le plus inclusif possible au départ. Notre façon de comprendre le « nous » va bien sûr être déterminante dans la façon de comprendre « les autres » ; aucun acteur n'en a l'exclusivité. C'est parce que le « nous » comprend déjà les autres qu'il peut être ouvert d'emblée et encore davantage.

3. L'éducation à la citoyenneté présuppose une identité commune

De quelle manière devons-nous penser l'intégration à la cité commune? Cela peut-il être autour d'une identité citoyenne? Peut-on viser une intégration des différences dans l'identité citoyenne? À quel endroit passe la frontière entre l'identité commune et l'identité étrangère? Il est sans doute impossible de répondre à cette question de démarcation, puisque les frontières ne sont pas coupées au couteau. L'appartenance à une société plurielle ne peut être que plurielle, à moins de tenter de s'enfermer dans une étroite communauté. Vivre en société et non en communauté: c'est là le point d'ancrage qui me semble permettre d'éviter un communautarisme étroit, sans pour autant renoncer à nourrir l'appartenance des citoyens à la communauté politique. Nous ne voulons pas d'un conformisme identitaire étroit, qui serait étouffant pour tout le monde. Nous ne voulons pas non plus d'un multiculturalisme large et flou, soit le *melting pot* américain, soit la ghettoïsation sur la base de la sacralisation des identités communautaires. Mais il faut quand même caractériser le citoyen en lui donnant une étoffe historique et non purement conceptuelle.

4. Mieux comprendre le caractère construit et multiple de l'identité culturelle en regardant les usages des médias

Il faut commencer par comprendre que l'identité culturelle est quelque chose de flexible et de construit. Ce n'est pas un bloc inamovible, donné une fois pour toutes; c'est quelque chose d'évolutif, qui est fonction des relations et des contacts que nous avons. De plus, si nous pensons à la société d'aujourd'hui, une société médiatisée où les contacts humains ne sont pas si nombreux, nous devons admettre que des choix d'entretien et de développement de nos identités culturelles sont possibles et avérés à l'âge des médias, incluant Internet. Nous assistons à la construction d'identités qui sont elles-mêmes plurielles, en partie par les fréquentations et en partie par la sélection de contenus de médias au sens large. Adoptons aux fins de la discussion une théorie de l'entretien des valeurs personnelles à plusieurs sources, notamment dans l'univers

médiatique mais pas uniquement. Les éléments que nous valorisons vraiment nous servent de principes de sélection ; nous retenons des éléments qui renforcent les tendances que nous avons déjà. Cela semble se vérifier par rapport à nos fréquentations de l'univers médiatique. Prenons simplement les différents cas de figure de fréquentation de cet univers comme base de référence, sur le territoire québécois. Vous avez un individu qui vit à Montréal, lit *LeDevoir*, écoute les télés franco-québécoises, et qui écoute les séries américaines en traduction. À côté de cela, une résidente de Montréal-Nord vit dans un monde culturel italien et anglophone ; un résident également italo-québécois qui est son voisin de palier écoute les chaînes sportives européennes, et parle un français impeccable. Il lit le journal italien du quartier, écoute TV5 et reçoit sur son antenne parabolique la télé italienne. Pendant ce temps, dans la ville de Québec, ou à Sherbrooke, des personnes lisent les journaux locaux, écoutent la télévision locale, ou lisent *La Presse* ; mais ce n'est pas le cas de tous les résidents de ces villes, certains lisent aussi le *Globe and Mail* ou le *Time*. Sur le Plateau, un couple écoute la télé aussi bien du côté américain que du côté franco-québécois. On peut multiplier les exemples à l'infini, mais il me semble qu'on doit au moins tirer les conclusions suivantes. À la pluralité classique chez nous, celle des communautés déjà assez anciennes, s'ajoutent maintenant de nouvelles composantes, porteuses de traditions vastes mais également ouvertes, regarder *Al Jazeera* en combinaison possible avec la presse marocaine, libanaise ou autre, par exemple. Le pluralisme existe aussi dans le monde musulman, d'une part, qui n'est pas qu'arabe, et dans le monde du Maghreb, également, qui est loin d'être monolithique ; cela peut se documenter plus avant sur la base des usages des médias. Plusieurs sous-ensembles de fréquentation d'univers médiatiques existent, et probablement qu'il n'y a pas deux de ces sous-ensembles qui sont parfaitement identiques. Il y a sans doute de grands types toutefois qu'il faudrait mieux déterminer. Le but de cette énumération était simplement de mettre en relief que l'identité se nourrit de diverses sources. Et sans doute que les fréquentations personnelles des individus sont bien plus importantes que la composante médiatique, sauf dans des cas d'isolement marqué.

5. Des êtres marqués par une histoire et des expériences

Rares sont les individus qui ne s'abreuvent qu'à une seule source d'identité culturelle, si tant est qu'ils existent. Le Québécois moyen regarde au moins des séries américaines en traduction et visionne des films américains, ce qui consiste à se nourrir d'éléments qui reflètent quelque chose de l'identité états-unienne; cela sans encore parler des fréquentations Internet qui, pour avoir plus de richesse, doivent se dérouler en bonne partie en anglais. Le citoyen québécois d'aujourd'hui peut encore se définir comme souverainiste, comme fédéraliste ou encore comme confédéraliste mais, quoi qu'il en soit, il faut admettre que le contact avec le Canada anglais, qui dure en fait depuis plusieurs siècles sous une forme ou une autre (et seulement depuis un peu plus de 140 ans dans le cadre actuel), a fait de nous ce que nous sommes pour une bonne part. Le parlementarisme britannique a laissé sa marque dans nos pratiques. De plus, on pourrait facilement dresser une liste d'éléments partagés avec le monde anglo-canadien. Et les différences? Certaines s'expliquent sans doute par notre francité, développée ici et renouvelée également par des contacts plus récents avec les citoyens français et francophones d'aujourd'hui. Il se peut fort bien donc que l'identité québécoise ait d'autres pôles que le pôle franco-québécois, qui lui-même abonde déjà de références aux cultures différentes et n'existe d'ailleurs pas autrement qu'en se définissant par différenciation d'avec ces composantes. Souvenons-nous du fait que les arrivants français des débuts avaient des rapports privilégiés avec bien des nations amérindiennes; on ne le rappelle pas assez. Cela s'est vu beaucoup dans l'Ouest, mais aussi vers le Sud, du temps de la Louisiane. On se souviendra aussi du fait qu'il y avait quelques républicains dans le Haut-Canada à l'époque des Patriotes du Richelieu, autre affaire passée très souvent à la trappe.

Et ce n'est encore rien dire des gens qui auront été marqués par l'Amérique latine, l'Allemagne, les pays asiatiques et bien d'autres. Sans doute toutefois que les trois éléments que constituent la France, le Canada anglais et les États-Unis ont une importance fondamentale dans la définition même de ce qu'on entend par «la culture québécoise» aujourd'hui. Il faut apparemment admettre que nous nous cachons à nous-mêmes cette réalité, en raison du projet

politique de vivre en français, vœu partagé évidemment par l'auteur de ces lignes. Pourtant, les Français arrivés depuis peu ou depuis longtemps nous diront en quelque sorte la «non-francité» de notre identité; et les Américains nous renverront de leur côté à notre identité française. Ce n'est pas parce que nous avons le projet légitime de construire une société francophone qu'il faut cacher le fait que l'anglais, comme langue seconde mais aussi comme contexte culturel général, est également important dans la construction de notre identité, plus qu'on ne l'admet généralement, y compris comme *francophones*. L'environnement n'est pas quelque chose d'extérieur à nous, il nous pénètre et nous façonne, même au point de vue culturel. Il serait temps de cesser de parler de «l'océan anglophone», une métaphore étouffante et dépassée. Parlons plutôt des individus, des organisations, des médias de langue anglaise, de la culture qui se construit en langue anglaise. Cacher ces éléments à des personnes de bonne volonté, venues de pays francophones et qui ne demandent pas mieux que de s'intégrer, c'est faire de la fausse représentation... dans la mesure où ces personnes se créent une image parfois faussée de ce que nous sommes.

Au-delà du cas québécois et en l'incluant, il n'est pas abusif de dire que nous sommes tous, sans doute à des degrés divers, des hybrides culturels, en fonction des relations, des séjours, des expériences vécues également. Les personnes qui ont vécu à l'étranger pendant un certain temps attesteront le fait qu'elles ont été changées par cette expérience, de manière essentielle. La même chose peut se dire des contacts prolongés avec des personnes venant de pays tiers. Plusieurs peuvent l'attester, nous sommes transformés par des séjours prolongés à l'étranger, et c'est loin d'être une perte ou un appauvrissement. Il semble nécessaire de repousser le repliement frileux sur l'acquis; une identité culturelle n'est telle qu'en s'ouvrant à la nouveauté et au déplacement. D'ailleurs cela permet en retour de se situer.

Ne soyons pas non plus victimes du sensationnalisme médiatique qui se nourrit de monter en épingle des problèmes restreints, espérant y trouver matière à reportages. Rappelons plutôt les responsabilités d'une presse critique capable d'élever le débat public à un niveau qui nous fasse collectivement honneur, comme elle sait également le faire.

6. Le transculturel comme espace d'échange et de communication

Une conception *transculturelle* de l'identité s'appuierait sur certaines valeurs estimées incontournables, mais cela suppose d'accepter le pluralisme social qui existe déjà, parce que ce sont ces porteurs pluriels qui doivent échanger et reconnaître ensemble des valeurs. Mais pourquoi parler de transculturalité? Quand il s'agit uniquement de culture d'accueil et d'intégration, et d'un modèle multiculturel, nous avons le plus souvent pour référent des identités culturelles supposées bien identifiées et repérables. Or, on nie alors toute la pluralité d'une vie sociale différenciée chez les peuples considérés. Nous supposons et disons qu'un tel est un Québécois de souche, l'autre est juif, un troisième est musulman, le quatrième est un anglophone canadien, l'autre est un Français et j'en passe. Ayant dit cela, on est censés avoir tout dit. Pourtant, notre identité est bien moins monolithique que nous ne le disons parfois. Cela n'existe pas, «le» juif, «le» Canadien anglais, «le» musulman, pas plus que «le» Québécois ou «le» Canadien français. Il s'agit toujours de groupes tout à fait pluriels. Si nous retenons l'apport de l'individualisme méthodologique lancé par Weber, il faudrait peut-être reconstruire l'identité culturelle par le bas, par les individus singuliers qui sont concernés (Swedberg, 2005)⁴.

On s'accorde le plus souvent pour estimer que le multiculturalisme est un simple vivre-ensemble qui respecte les différences et tend à préserver les communautés dans leur identité, ce qui risque de former des communautés cloisonnées. En revanche, une théorie de l'interculturel a plutôt tendance à créer des passerelles, à amorcer des dialogues ou des échanges entre les cultures, à penser la relation entre les cultures dans leur différence⁵. L'idée de transculturalité

4. Il ne faudrait pas confondre l'individualisme méthodologique avec ce concept en économie ou avec l'attitude individualiste comme telle. On doit partir du singulier pour connaître un groupe ou une société. La discussion n'est évidemment pas close sur cette position.

5. C'est du moins là la reconstruction *québécoise* de cette discussion, mais elle n'est pas exclusive. Il est certain qu'il est possible d'utiliser ces vocables avec des sens spécifiques qui soient différents à l'intérieur de certains lexiques. Pour ce qui est du multiculturalisme canadien pensé à l'époque de Pierre Trudeau, il s'agissait aussi de libéralisme; il s'agissait de permettre aux membres des communautés culturelles de conserver leur identité et leur patrimoine. On ne peut évidemment traiter de ces questions sans renvoyer à Kymlicka (2007). Sans nier cela, les partisans d'une vision interculturelle sont un brin plus «intégrationnistes», mais il ne s'agit pas pour eux de forcer les groupes minoritaires à renoncer à leur identité communautaire au profit d'une nouvelle identité; il s'agit plutôt de créer un dialogue, un échange créateur pour les participants.

parlerait des passages qui interviennent dans les échanges, ou qui doivent intervenir. Nous sommes alors en train de repenser dans le domaine des questions culturelles ce qu'est la transdisciplinarité pour le domaine des disciplines. On peut penser aux travaux d'Edgar Morin, de Basarab Nicolescu et de Julie Thompson Klein. Thompson Klein (1998), par exemple, met l'accent sur l'interdisciplinaire au détriment du transdisciplinaire, ce qui n'est sans doute pas une mauvaise idée. Dans ce dernier domaine, la transdisciplinarité indique le souhait de reconnaître le sens et l'intérêt de plusieurs disciplines. Quelquefois la transdisciplinarité désigne une pluralité de niveaux de réalité non réductibles à un seul niveau, ainsi que l'idée de viser ce qui dépasse les disciplines et se situe entre elles, visant un réel qu'aucune discipline ne peut parfaitement circonscrire. Certes, les cultures ne sont pas des sciences ni des approches disciplinaires, ce sont des réalités bien plus vastes et riches. L'analogie a donc ses limites. Mais si nous conservons l'analogie pour nous aider à penser, la transculturalité désignerait l'espace de notre culturalité partagée précisément en tant que nous nous reconnaissons dans l'autre et permettons à l'autre de se reconnaître en nous-mêmes, ce qui passe forcément par des échanges, des transactions, des relations concrètes de communication effective avec des personnes. Il s'ensuit que, s'il n'y a pas de vrais échanges, il n'y a pas de transculturalité. Il faudrait parler aussi de *pluriculturalité*, cette fois pour désigner le fait qu'un même individu peut avoir en partage, à des degrés chaque fois variables, une pluralité d'univers culturels⁶. Nous sommes pluriculturels en tant qu'êtres marqués et imprégnés d'une pluralité d'éléments culturels ; nous serions transculturels dans la mesure où nous sommes ouverts constitutivement à la culturalité qui se présente à nous sous plusieurs aspects différents. Dans un cas comme dans l'autre, chaque citoyen a aussi pour tâche de refaire ce qui existe déjà, soit l'unité de son expérience culturelle pourtant riche et multiple.

Afin de mieux construire cette perspective et aussi afin d'en tester ou valider le contenu, nous allons commenter et analyser quelques extraits des transcriptions des séances de discussion qui ont été menées dans notre projet de recherche sur l'éducation à la

6. Pour plus de détails, voir *Vertigo*: A. Létourneau (2008), «La transdisciplinarité considérée en général et en sciences de l'environnement», vol. 8, n° 2, <vertigo.revues.org/5253>.

citoyenneté au secondaire. Nous partirons d'interactions concrètes entre acteurs singuliers, faisant un lien entre l'individualisme méthodologique et ce qui représente un développement ultérieur essentiel pour les sciences sociales, soit l'interactionnisme symbolique au sens de Le Breton (2004). Cela servira à faire ressortir comment les enseignants du secondaire concernés comprennent eux-mêmes ces problèmes, dans un contexte d'échange. On pourra dès lors mieux voir comment la proposition de transculturalité cadre dans la discussion sur la citoyenneté!

7. Retour sur les discussions du groupe

Il est intéressant d'examiner des contenus d'échanges concrets comme ceux qui ont été menés dans la présente recherche; notre lecture intervient dans le contexte d'une démarche systématique de type sciences humaines de la communication et de l'interaction sociale (Cabin, 2007). Deux types d'approches méthodologiques sont en fait une inspiration essentielle pour la présente analyse. D'une part, ce qui vient de l'ethnométhodologie (Garfinkel, 1967; Heritage, 1993) nous permet de porter une attention particulière aux phénomènes professionnels en tant qu'exercices en actes de compétences, qui sont propres aux différents groupes, ici les enseignants du secondaire. D'autre part, ce qui vient de l'analyse de conversations ou *Conversation Analysis* est axé sur les interactions sociales langagières. Cette approche est très riche en ce qu'elle tente de suivre de près ce qui se joue effectivement dans les conversations concrètes, de manière évidemment qualitative (Fitch et Sanders, 2004; Sacks et Jefferson, 1995). Ces deux méthodes contribuent largement à caractériser les discours des acteurs dans leur dimension réflexive, élément qui semble essentiel au développement de notre compréhension des pratiques professionnelles (Schön, 1994). Notons toutefois que les conventions de l'analyse de conversation n'ont pas été utilisées pour faire la transcription, bien que celle-ci ait été faite dans le respect des formes du discours des personnes. En effet, on s'est interdit comme il se doit de les « littériser » indûment. La lecture faite ici ne prend pas en compte tout le questionnement des enseignants sur la question de ce qu'est un citoyen et des concepts

adéquats qui lui sont reliés. Il s'est agi de sélectionner des éléments éclairants pour les thèmes traités ; il a été possible d'en trouver dans chacune des discussions de groupe.

Au début de la première discussion, les personnes traitent du citoyen plutôt dans le sens moral. L'action citoyenne veut dire que la personne va s'impliquer. Il faut évaluer les actions plus que les valeurs. On dira entre autres qu'être citoyen c'est être actif dans l'environnement, faire ceci et cela... Mais, ensuite, la discussion enchaîne sur l'aspect historique, la variation historique dans le temps. L'un des participants, Jacques⁷, va demander aussi si la personne « en fait assez » pour la communauté. Il exprime un souhait de coller aux formes historiques et sociales réelles que prend la citoyenneté, et non de s'intéresser uniquement à un concept formel et abstrait. Il formule la préoccupation de l'histoire, de l'ici et de l'ailleurs. Ce souci de coller à l'histoire semble correspondre à notre volonté de rester collés sur l'aspect historique et culturel.

Dans la seconde discussion, Richard, l'un des participants, va faire intervenir la notion de nationalisme inclusif, qu'il va opposer au nationalisme exclusif. Il faut dire que, dans l'exemple qu'il rapporte, il a dans sa classe un élève qu'il considère comme « nationaliste virulent ». Sa notion du nationalisme inclusif vise manifestement l'accueil de l'étranger ; l'intervention vaut la peine d'être lue et ensuite commentée brièvement :

Un nationalisme inclusif, ça veut dire qu'on est dans une société moderne où il y a des immigrants qui s'en viennent. Comment on peut faire pour que la société québécoise ait un nationalisme, puis que les gens qui s'en viennent de l'extérieur peuvent se sentir intégrés dans notre société ? Ou le nationalisme exclusif, et là, tout immigrant qui s'en vient se sent rejeté. Et là, l'étudiant en question, je le sais qu'il va m'envoyer, il va tout me les envoyer. C'est un gars qui connaît tout. Fait que là, il sort ça. Tac, tac, tac... Richard, il y a ça, il y a ça, mais il y a ça, mais il y a ça. Un coup que le gars m'a dit ça, moi ce n'est pas de le démolir, mon but ce n'est pas ça. C'est de faire comprendre aux étudiants qu'à un moment donné la réalité québécoise, si c'était à Montréal ça serait encore plus, ou une autre école de la ville, ça ne serait pas du tout la même chose que dans mon établissement, c'est un cours où j'ai 30 %, 40 % des gens qui viennent d'ailleurs. S'ils ont un nationalisme exclusif, ça veut dire quoi ? Tout

7. Des pseudonymes sont employés pour préserver la confidentialité de l'identité des participants.

*ce monde-là, dehors! On ne peut plus le faire. On est à l'ère de la mondialisation. Ce n'est plus réel. Après ça, tu donnes des exemples de nationalisme exclusif, j'ai parlé, je peux parler quand Attaturk était en Turquie puis qu'il a dit aux Grecs: « Vous retournez chez vous. » Fait que là, les Grecs ont dit: « Les Turcs, retournez chez vous. » Après ça, Hitler va dire: « Bien là, tout ce qui est juif, on l'élimine. » Après ça, les Hutus vont dire aux Tutsis: « Tout ce qui est Tutsi, on l'élimine. » Et ça n'a plus de fin. Si on fait ça au Canada, ça veut dire quoi? Ou au Québec? Tout ce qui n'est pas catholique, ceinture fléchée, français, on les élimine? Puis après ça, ça veut dire que les Québécois qui sont à Vancouver, on fait quoi avec? On les élimine? Les étudiants arrivent très rapidement à comprendre qu'à un moment donné, il y a des... Il y a eu une évolution dans la société. Et toute cette discussion-là à un moment donné... Après ça, tu leur parles: « Toi, ton nationalisme, comment tu le vis? » Les étudiants... On entend une mouche voler dans la classe
(Extrait de la discussion du 20 octobre 2006, p. 18-19).*

Notons ici combien l'intervention de Richard fait alterner les figurations tantôt du nationalisme exclusif, tantôt du nationalisme inclusif, montrant que le premier mène directement à l'exclusion, en s'appuyant sur des exemples. Il explique aussi que l'inclusion est possible et qu'elle est requise de nos jours, la société québécoise étant définie comme société moderne. L'explication fait appel à l'exemple, à l'image qui frappe. Notons qu'on parle encore de nationalisme... mais le nationalisme en question comprendra le non-catholique, l'absence de « ceinture fléchée », et ce, parce que les Québécois sont à Vancouver et ailleurs. Une réciprocité s'applique et est attendue, dans une vision où le Québécois voyage, est ouvert sur le monde... Quand il est question ici des écoles secondaires, en particulier de celle où il enseigne, Richard dit qu'elles accueillent une bonne proportion de personnes venues d'ailleurs. Manifestement, les élèves ont été intéressés par cette discussion, qui ne passe pas ici par la remise en question du nationalisme comme tel, mais par sa redéfinition. En un sens, ce recours au nationalisme tel qu'il est redéfini est en lien direct avec l'importance qu'a eue ce courant dans l'histoire récente du Québec. Ce genre d'échange fait contraste avec ce qu'aurait été un refus, par exemple chez des citoyens allemands ou d'autres Européens d'après-guerre, de tout recours au nationalisme. On aura aussi remarqué qu'ici les références au Québec et au Canada sont maintenues toutes deux, bien qu'en alternance l'une avec l'autre, ce qui est assez typique d'une vision de type double appartenance – bien que celle-ci ne soit sans doute pas partagée par tous. On remarquera

aussi qu'il n'a pas été question de dire de ce qui n'est pas « français », et je cite: « On les élimine. » Une approche de tolérance au plan linguistique est implicitement adoptée.

Mais c'est dans la troisième discussion que le pluralisme culturel est véritablement abordé. Pierrette en traite relativement aux médias (transcription, p. 17). Elle parle de l'épisode du YMCA à Outremont, en passant par l'absence de prise de position qui a suivi, puis on parle d'un code de loi en Mésopotamie, de notre code de loi ici. Un peu plus loin, Oscar compare le Québec qu'on a connu il y a quarante ans à la Mésopotamie, qui était une dictature. Cette référence à la Mésopotamie vient du fait que le code de Hammourabi est abordé dans le programme d'histoire générale plutôt que d'une rémanence des cours d'histoire ancienne. Pierrette a demandé à un moment aux élèves: pourquoi défendre la langue française? Il y a les influences culturelles d'un autre pays bien connu qui interviennent aussi... :

Que les Américains ça les affecte, ça ne les dérange pas. Ils sont nés comme ça. Puis tu sais, eux autres, ils sont loin d'être des ennemis des Américains. Au contraire, s'ils ont des jeux vidéo, puis qu'ils écoutent des films qui sont bons la fin de semaine, c'est parce qu'ils ont des chums américains. Tu sais, à la limite, c'est... Je trouve qu'ils n'ont peut-être pas cette conscience-là. Ou bien il faut partir plus de bonne heure au primaire ou bien je pense que le monde adulte, le monde politique, s'ils veulent qu'on en parle, il va falloir qu'ils posent des gestes, tu sais. Parce que c'est flou pour un jeune de 12 ans (Extrait de la discussion du 4 décembre 2006, p. 18-19).

Un peu plus loin, la question de l'américanité est abordée de nouveau directement par Richard. Ce dernier intervient pour donner tout le sens qui est apporté par une conscience historique. Il ne le fait toutefois pas sans avoir intégré un élément essentiel de l'américanité disons rêvée. Il parle alors d'une terre de liberté, comme on le voit plus bas où cette liberté possède en particulier une composante sexuelle. Dans le discours éducatif et historique remémoré sur la base des expériences des enseignants, on passe carrément de l'autorité-Europe à l'Amérique-liberté, celle des grands espaces. C'est le même Richard qui parlait de nationalisme inclusif auparavant.

Pour moi, c'est un langage universitaire qui est mal, mal dit pour des jeunes. Donc, le prof, qu'est-ce qu'il fait ? Il l'adapte à sa clientèle. Et si mon jeune en secondaire un ou en secondaire deux s'aperçoit qu'entre une société antique et une société aujourd'hui, il y a une différence, tant mieux.

Une petite anecdote. Aujourd'hui, dans un groupe, à un moment donné, j'avais un couple de minutes. Et là, j'étais en train de parler de la Nouvelle-France et de la traite des fourrures. Je commence à leur expliquer comment un jeune qui vit en France peut vouloir venir en Amérique du Nord. Et là, tu leur dis, le jeune qui vit à Paris, qui est dans un système absolu, une monarchie absolue, où il va venir au monde, il ne peut pas évoluer dans l'échelle sociale. Il est pris pour passer sa vie là. Ça veut dire qu'il va avoir son père qui va l'obliger à faire ça. Il y a le curé qui va l'obliger à faire ça. Il y a son patron qui va l'obliger à faire ça. Il va faire ça toute sa vie. Puis s'il va dans l'armée, il va toujours avoir un boss qui va lui dire quoi faire. Et je prends cet individu-là, je l'amène en Amérique du Nord. Et là, il devient coureur des bois. Il découvre une autre planète. Il découvre quoi ? La liberté. Il découvre qu'il peut se déplacer. Qu'il peut penser. Qu'il peut coucher avec différentes femmes. Puis les femmes peuvent le faire... Il n'y a pas d'églises. Il n'y a plus de tabous. Et la fille qui le fait avec lui, elle est volontaire. Quelque chose qui est inimaginable en Europe. Fait que là, tu dis, tu prends ce jeune-là, tu dis, qu'est-ce qu'il découvre ? Il découvre qu'il peut vivre autrement sur une autre planète. C'est deux mondes différents. Il y a juste une mer océane entre les deux.

Fait que là, ce qui est important à un moment donné, c'est de prendre conscience qu'il y a d'autres sociétés. Et là, quand on parle de l'absolutisme ou que tu parles du code de Hammourabi, c'est le même principe. Fait que là, pour moi, c'est vraiment de prendre conscience que le jeune est en éveil. Puis moi, c'est sûr que si, dans mes groupes de santé globale ou de sport-études, j'ai une discussion qui peut aller plus loin, alors que si j'ai des groupes plus faibles, bien là, à un moment donné, la discussion va être plus basique. Mais il faut l'adapter. Puis c'est pour ça que, dans le programme... Le programme présentement en sciences humaines est extraordinaire. La conscience citoyenne est extraordinaire. L'évaluation est tout croche. Fait que là, ce n'est pas compliqué là, l'évaluation elle est utopique. Et, dans trois ou quatre ans, on va revenir à des choses plus simples parce qu'avec 200 étudiants, c'est impossible à faire

(Extrait de la discussion du 20 octobre 2006, p. 20-21).

C'est là l'expression d'une belle idée de liberté. Celle-ci est sans doute largement imaginaire, mais elle a un but stimulant; Richard recrée l'utopie d'une Amérique visée par les personnes venant de l'étranger, celles d'hier et de la fondation du pays. Mais il donne ainsi à partager un certain rêve à ses élèves d'aujourd'hui, qui peuvent éventuellement, comme immigrants récents ou de seconde génération, «embarquer» dans le rêve. Sans porter aucun jugement sur ce point, un public adolescent intéressé par cette question risque d'être rejoint.

Un peu plus loin (p. 42), Ophélie réunit dans son discours le citoyen engagé, la «participation éclairée dans un espace public, selon des valeurs et des principes démocratiques», une implication qui dépasse le vote à tous les quatre ans, et qui vise la prise en compte de la pluralité sociale. Dans ce contexte, elle souhaite tenir compte des nouveaux arrivants, notamment de «ceux qui proviennent en fin de compte de sociétés qui sont moins démocratiques». Le cas de la charia que certains ont voulu instaurer en Ontario est également évoqué comme exemple d'une fidélité chez nous à certaines valeurs, je cite: «Il y en a qui ont mal compris que c'était à l'encontre d'une valeur communément acceptée.» Elle ajoute qu'ils doivent comprendre «qu'il y a des choses sur lesquelles on table» (p. 43). C'est l'expression d'un univers social et politique de valeurs partagées.

Dans le quatrième échange, on trouve une importante discussion, intégrant des questions de fait et des questions d'orientation, entre les partenaires de la discussion (p. 29 et 30). Oscar va dire que la question des droits, on l'a intégrée un peu à partir des Américains, voulant dire les États-Uniens, mais aussi un peu d'Europe, on a fait une espèce de mélange. Cette discussion vient d'abord d'une référence à la Grande-Bretagne, puis à la France.

PHILIPPE *Avez-vous entendu Tony Blair cette semaine ?*

OSCAR *Non.*

PHILIPPE *Il traitait des immigrants, ils changent leur cap un petit peu là-dessus. Puis il a parlé des cours à la citoyenneté aussi.*

ARTHUR *Oui. Il a nommé ça comme mesures ?*

PHILIPPE *Ce n'est pas un mot britannique ça.*

OSCAR *Parce qu'en Europe, c'est l'éducation civique.*

PHILIPPE *Oui, c'est plus civique.*

OSCAR *Donc, c'est, c'est un petit peu différent. Tandis que nous, c'est la citoyenneté. On a intégré ça à partir des Américains. Mais on a aussi beaucoup intégré des Européens. On a fait comme une espèce de mélange.*

Un peu plus loin dans la même discussion, les participants font le lien entre l'éducation à la citoyenneté et le pluralisme culturel contemporain. On craint de voir les violences d'ailleurs transposées ici. L'extrait qui suit qui le montre bien. Si les universitaires interviennent, ils ne le font pas à contre-courant.

PHILIPPE *Mais ça, comme tu dis, l'éducation à la citoyenneté, c'est à cause de cette nouvelle réalité-là aussi. Dans ma classe, j'ai des Afghanes, des juives, des Marocaines. Elles sont toutes assises en classe. Quand arrivent des sujets d'actualité... (Il rit.)*

OSCAR *Est-ce qu'elles portent des signes religieux?*

PHILIPPE *Non. Mais tantôt, on en a discuté parce qu'il paraît qu'il y a eu une émission hier à la télé là, oh ça a bardé dans ma classe tantôt. Ça parlait fort là. Les filles... Là, on n'en parle pas, parce que je ne l'ai pas vue. Je ne peux pas du tout évaluer tout ça. Je ne l'ai pas écoutée.*

ARTHUR *C'est parce qu'ils ont fait un sondage: « Les Québécois sont-ils racistes? »*

PHILIPPE *Bon bien, là il y en a une, elle dit: « Philippe, je l'ai enregistrée. Je le savais que tu ne l'écouterais pas. Demain, je te l'apporte. Écoute ça en fin de semaine. » C'est assez sévère parce que l'Afghanistan, l'Afghane et la juive dans la même classe, la Marocaine... Pour moi l'éducation à la citoyenneté, elle...*

ARTHUR *Pourvu qu'elles ne rapportent pas un conflit en classe.*

PHILIPPE *Mais si on peut l'exprimer. Si on peut se parler. Mais en étant capables de se comprendre.*

OSCAR *Il y a des règlements, des conventions.*

PHILIPPE *Oui. Puis il y a des familles... L'Afghanistan, c'est plus compliqué. C'est plus compliqué. Je sens que ça, c'est un tiraillement entre la fille et la famille. Ce n'est pas toujours facile ça.*

LÉONIE *Il y a les jeunes dont les parents sont immigrés, mais il y a aussi les autres Québécois. Donc l'éducation à la citoyenneté, ce n'est pas juste la citoyenneté vis-à-vis de la personne immigrante, c'est aussi les Québécois qui doivent apprendre à être en relation avec eux* (Extrait de la discussion du 20 octobre 2006, p. 29-30).

L'écoute et l'analyse des contributions des enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté montrent qu'en fait ces personnes sont tout à fait conscientes de la pluralité des sources de l'identité culturelle aussi bien de leurs élèves que d'elles-mêmes et que c'est à partir de cette pluralité concrète qu'il faut savoir construire l'éducation à la citoyenneté. D'une part, les personnes ont une conscience plutôt vive de leur immersion dans une pluralité de cultures, à l'intérieur d'elles et chez les jeunes (la référence à la culture américaine, par exemple), mais aussi dans les sources mêmes de l'éducation à la citoyenneté (États-Unis, Grande-Bretagne, un peu moins la France mais elle est là). On peut les voir comme irrémédiablement marquées par la pluriculturalité mentionnée plus haut, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de séparation possible entre ces dimensions de ce qu'elles sont. L'admettre, c'est simplement faire preuve de réalisme. D'autre part, les partenaires discutent clairement d'ouverture, de nécessité d'accueillir la culture d'autrui, ce qu'on appelle ici la transculturalité.

Que dans ces deux derniers extraits, les enseignants d'histoire, Philippe et Arthur, soient en dialogue avec leurs partenaires universitaires, Oscar et Léonie, dans une attitude ouverte, ne change rien à ces éléments. Les énoncés des uns et des autres ne se distinguent pas de manière essentielle par leur contenu... ce qui n'est pas surprenant. Les participants parlent la même langue et sont, peu ou prou, de la même culture, soit la culture québécoise d'accueil, la culture majoritaire. De plus, l'objet de la présente analyse n'est pas de caractériser, dans l'abstrait, la vision des enseignants d'histoire,

mais plutôt de comprendre dans quelle identité culturelle ils sont situés. Or, celle-ci comprend le rapport avec des professeurs d'université, ceux-là ou d'autres.

Pour conclure

Ces réalités nouvelles sont celles d'aujourd'hui, cette conscience de la culture dans sa multiplicité de sources est partagée par un grand nombre d'acteurs. On le sait, dans un certain débat social qui concerne le programme d'éthique et culture religieuse instauré à l'automne 2008, certains voudraient renoncer à notre vision du pluralisme pour réinstaurer un conformisme dépassé. Pourtant, la voie de la reconnaissance de ce qui se vit de grand et de noble dans le pluralisme est bien la voie dans laquelle il faut persévérer. Nous ne réussirons à former les citoyens et à leur faire partager notre identité sociale en construction qu'en élargissant cette préoccupation de construction commune au-delà de la seule question scolaire. Pour favoriser la construction de l'identité commune, il serait utile de créer des projets d'action qui réaliseraient du même coup des espaces d'échange et de communication entre les personnes. Pensons à des projets de quartier qui pourraient se construire sur le plan régional ou municipal. Pensons aussi à des projets de restauration environnementale, à des projets d'aménagement urbain et territorial. Rien de tel que des contextes d'action pour favoriser des échanges. Dans ces interactions à susciter, ce ne sont pas seulement « les autres » qui doivent recevoir quelque chose, chacun étant l'autre des autres. Le transculturel n'existe et n'existera pas ailleurs que dans des attitudes et des actes concrets d'échange et de communication entre des personnes et entre des groupes de personnes. Il est certain que ceux et celles qui ont choisi de venir vivre ici ne demandent pas mieux que d'y être accueillis et intégrés, en prenant le thé ou en faisant autre chose. Il n'en tient qu'à nous d'y consacrer les énergies et les ressources nécessaires. Si nous voulons que des sélections deviennent mutuellement possibles dans une pluralité de groupes ayant des caractéristiques différentes, ces personnes ont besoin d'être en contact les unes avec les autres. Dans cette tâche, tout ne revient pas à l'État ; le phénomène de l'intégration progressive ne se fait pas par décret unilatéral et par la force. La société civile et les acteurs singuliers ont aussi leur rôle à jouer, rôle qui est irremplaçable.

Ces éléments fort utiles pour la compréhension de la culturalité complexe des personnes soulèvent tout de même la difficulté que représente, d'un point de vue critique, le lien entre la citoyenneté dans ses composantes politique, légale et éthique et cette dimension culturelle et historique qui se réfracte dans les discours revus et analysés. En effet, on ne peut induire de la pluralité culturelle vécue comme constituante de l'identité des personnes citoyennes une direction particulière au point de vue politique... pas plus qu'on ne peut déduire depuis des éléments comme « engagement citoyen pour le bien commun » ou « participation à la chose publique » une définition donnée de la culture non pas telle qu'elle existe, mais telle qu'il serait jugé souhaitable par certains de la construire ou de la préserver le cas échéant. Si l'on se réfère au modèle français, anglais, américain ou autre de la conception du citoyen, et à des exemples issus des histoires nationales concernées, cela ne nous dispensera pas de nous confronter à notre propre histoire, laquelle, comme n'importe quelle histoire concrète, n'est pas réductible à une seule lecture. Si nous reprenions la notion de « nationalisme ouvert », nommée par un participant, il faudrait dire qu'il n'y a pas nécessairement qu'une seule façon de l'incarner – sans parler du fait qu'il est possible aussi de renoncer à ce cadre théorique particulier, par exemple pour des raisons de cosmopolitisme. De plus, les formes culturelles du passé et de l'engagement citoyen ne peuvent jamais être répétées telles quelles par la suite ; elles doivent au contraire être d'abord analysées, comprises et interprétées. L'histoire racontée est en partie mythisée, nous l'avons vu plus haut.

Même si la vie citoyenne s'insérera toujours dans des formes historiques et culturelles et pourra s'y mieux comprendre, on ne pourra évacuer d'une conception démocratique de la vie politique le fait qu'il existe plusieurs façons légitimes d'être citoyens. On ne peut en effet valablement déduire une idéologie politique particulière d'une lecture historique de vies citoyennes concrètes ; on n'enlèvera pas le fait d'une pluralité d'options légitimes de cette manière. Une partie des reflets multiples de notre culturalité vient d'un rapport consumériste ou disons de fréquentation de la production culturelle et l'autre, de modèles de citoyenneté. Les valeurs, notons-le au passage, ne sont pas l'exclusivité d'une langue, et nous partageons bien des valeurs avec nos concitoyens amérindiens et canadiens, sans parler des États-Unis évidemment (pensons à la Nouvelle-

Angleterre pour ce qui nous concerne ici – au million de personnes qui s'appelaient Canadiens français ayant passé la frontière du XIX^e au XX^e siècle). Donc ces éléments pluriels de culture qui nous constituent ne nous dispensent pas de faire des choix politiques... mais, sans doute, ces derniers ne peuvent-ils fonctionner légitimement comme un carcan idéologique et une occultation des dimensions de notre vie culturelle. Notamment, des dimensions nouvelles de l'agir politique, par exemple sur les questions environnementales ou sur les questions de gouvernance, n'ont pas de solutions déjà prescrites dans les livres d'histoire : il faut les inventer, puisque ce sont en un sens de nouveaux problèmes. Et assez souvent, comme les problèmes de pollution de l'eau, ces questions traversent sans problème les frontières des États-nations d'hier et d'aujourd'hui.

Références bibliographiques

- CABIN, P. (dir.). (2007). *La communication : état des savoirs*, Paris, Sciences humaines.
- FITCH, K.L. et R. SANDERS (dir.). (2004). *Handbook of Language and Social Interaction*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*, New York, Polity Press.
- HERITAGE, J. (1993). *Garfinkel and Ethnomethodology*, Oxford, Blackwell.
- KYMLICKA, W. (2007). *Multicultural Odysseys : Navigating the New International Politics of Diversity*, Oxford, Oxford University Press.
- LAMONDE, Y. (2001). *Allégeances et dépendances : l'histoire d'une ambivalence identitaire*, Montréal, Nota Bene.
- LE BRETON, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*, Paris, Presses universitaires de France.
- LENOBLE, J. et M. MAESSCHALCK (2003). *Toward a Theory of Governance : the Action of Norms*, La Haye, Kluwer International.
- SACKS, H. et G. JEFFERSON (1995). *Lectures on Conversations*, Oxford, Blackwell.
- SCHÖN, D. (1994). *Le praticien réflexif*, Montréal, Éditions Logiques (traduit de l'américain).
- SWEDBERG, R. (2005). *The Max Weber Dictionary : Key Words and Central Concepts*, Stanford, Stanford University Press.
- THOMPSON KLEIN, J. (1998). *Interdisciplinarity*, Minneapolis, University of Minnesota Press.

A large, light gray, stylized number '7' is positioned in the upper right quadrant of the page. The number is composed of a thick horizontal bar at the top and a thick diagonal bar extending downwards and to the left from the end of the horizontal bar.

CHAPITRE

LA QUESTION DE L'ÉDUCATION AUX VALEURS À L'ÉCOLE

Quel rôle pour le programme d'histoire
et éducation à la citoyenneté?

Pierre Lebuis
Département d'éducation et pédagogie
Université du Québec à Montréal

L'enseignement transmet une tradition et des valeurs qui transcendent une époque particulière. À l'école, chaque nouvelle génération recueille l'héritage de connaissances et de vertus intellectuelles et morales que lui lègue la civilisation humaine; l'enfant s'y forme aussi en vue de la société de demain. L'école s'inscrit dans une société et dans une période historique données; elle en subit l'influence, mais y agit aussi comme un facteur d'évolution. Elle s'inspire d'un certain idéal humain, elle s'attache à développer certaines qualités, elle se nourrit d'une vision particulière de l'avenir. L'éducation doit donc à la fois s'enraciner dans la tradition et se projeter dans l'avenir. Double rôle particulièrement difficile dans une période d'évolution rapide dans tous les domaines (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, p. 3).

Ainsi s'ouvre, en 1964, le deuxième tome du rapport Parent consacré aux structures pédagogiques du système scolaire. On y trouve un double mouvement d'enracinement dans la tradition et de projection dans l'avenir, mouvement qui est dynamisé par un certain idéal humain qui se traduit dans des valeurs. Dans la dernière tranche de son rapport, paru en 1966, la commission Parent a rappelé que ses travaux se sont inspirés «d'une certaine conception de l'éducation basée sur une échelle de valeurs» et se sont fondés «sur une pensée sociale et une philosophie politique» liée à une interrogation «sur l'avenir de l'homme et de la culture dans la société moderne» (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1966, p. 3). Pour la commission Parent, le droit de tous à l'éducation repose sur des exigences d'égalité, de participation démocratique, de liberté, de dignité humaine, de progrès économique, d'unité sociale et culturelle (*Ibid.*).

La question des valeurs se retrouve ainsi au cœur de tout système d'éducation et des transformations dont il est l'objet, car «il n'y a pas d'éducation sans valeur» (Reboul, 1992, p. 1). En effet, toute réforme du système d'éducation, qu'elle vise les structures ou les programmes d'études, s'appuie sur un diagnostic de la vie en société et de l'enseignement qui gravite autour de thèmes récurrents, liés à des valeurs, à travers lesquels on cherche à prendre le pouls des exigences d'une transmission et d'une transformation de la culture, entre tradition et vision de l'avenir, et à dégager les tendances les plus significatives; «progrès scientifique et technique», «transformation des conditions de vie», «évolution des

idées », pour reprendre des expressions du rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963, p. 63-80), en constituent les catégories principales, dont le contenu spécifique varie selon les événements dominants au gré des époques, ainsi que le reflètent par exemple les rapports annuels du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation.

En fait, comme illustration de cette dynamique de transmission et de transformation de la culture entre passé et avenir, il est intéressant de noter que les orientations retenues au terme de la vaste opération des États généraux sur l'éducation qui se sont tenus quelque quarante ans après la commission Parent aient en quelque sorte réitéré avec trois mots clés – instruire, socialiser, qualifier (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996) – les trois finalités que le rapport Parent avait proposées pour le système d'enseignement québécois au seuil de la révolution tranquille : « Dans les sociétés modernes, le système d'éducation poursuit une triple fin : donner à chacun la possibilité de s'instruire ; rendre accessibles à chacun les études les mieux adaptées à ses aptitudes et à ses goûts ; préparer l'individu à la vie en société » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963, p. 83). C'est principalement au regard de ces finalités que la question des valeurs resurgit sans cesse et interroge les modalités selon lesquelles diverses valeurs sont traduites dans le système éducatif, tant au plan de ses modes d'organisation qu'à celui du curriculum aux divers ordres d'enseignement ou encore en ce qui concerne les approches pédagogiques qui y sont pratiquées et les courants éducatifs qui les inspirent.

Nous nous intéressons ici à la question de l'éducation aux valeurs dans le contexte de l'insertion récente d'un volet d'éducation à la citoyenneté au programme d'histoire. Dans un premier temps, nous verrons, dans un bref survol, comment l'éducation à la citoyenneté est apparue comme modalité particulière d'éducation aux valeurs dans une société pluraliste et démocratique dont les structures scolaires revêtaient jusqu'en 1998 un caractère confessionnel. Dans une deuxième partie, en nous appuyant sur les contenus des échanges dans une série de rencontres entre des membres de l'équipe de recherche et des enseignantes et enseignants d'histoire et

d'éducation à la citoyenneté au secondaire¹, nous nous attarderons aux défis particuliers que pose aux enseignantes et enseignants cette nouvelle responsabilité.

1. La question des valeurs dans le système éducatif et dans l'enseignement

La question des valeurs en éducation comporte deux volets reliés entre eux. Le premier est relatif aux valeurs sur lesquelles le système éducatif se fonde et qui orientent les diverses composantes du système, alors que le deuxième concerne plus spécifiquement les formes et modalités de l'éducation aux valeurs destinée aux élèves.

En ce qui a trait au premier volet, les travaux, rapports et avis de multiples groupes de travail, commissions d'étude et organismes-conseils ont largement abordé la question des valeurs sur lesquelles le système scolaire doit se fonder et qui doivent orienter le programme de formation offert dans les établissements aux divers ordres d'enseignement. Dans un dossier de la revue *Vie pédagogique* paru au printemps 2007 portant sur les valeurs, on signale que, « au terme d'une évolution d'une cinquantaine d'années du système éducatif, le nouveau programme de formation sanctionne implicitement une échelle de valeurs fondatrices pour notre société » : liberté, autonomie et responsabilité ; égalité, justice et équité ; fraternité, coopération et ouverture à l'autre (Francœur, 2007, p. 15). Les grandes étapes de l'évolution du système scolaire ont été marquées par un effort en vue de préciser les valeurs et les finalités autour desquelles les propositions de réforme se sont articulées. Ainsi, en 1979, au moment d'amorcer une réforme des programmes d'études, le ministère de l'Éducation, dans une section consacrée aux finalités de l'éducation scolaire de son *Énoncé de politique et plan d'action* intitulé *L'école québécoise*, avait identifié de façon explicite plusieurs valeurs qui « inspirent l'éducation » et qui étaient regroupées sous diverses rubriques : valeurs intellectuelles, valeurs affectives,

1. Une partie de cette recherche a pris la forme d'une *recherche collaborative* qui visait à accompagner le développement professionnel d'un groupe d'enseignants du secondaire au moment de l'implantation du nouveau programme d'histoire et éducation à la citoyenneté. Les considérations qui seront présentées dans la deuxième partie du texte s'appuient sur un travail d'analyse réalisé par Sylvie-Anne Lamer à partir du verbatim des rencontres de ce groupe. Je tiens à la remercier pour cette contribution.

valeurs esthétiques, valeurs sociales et culturelles, valeurs morales, valeurs spirituelles et religieuses, ces dernières étant présentées comme « partagées par la majeure partie de la population » (Ministère de l'Éducation, 1979, p. 27-29). À cet égard, la question des valeurs, notamment celles inscrites dans les projets éducatifs des établissements scolaires, a longtemps été marquée par le contexte de confessionnalité scolaire qui a caractérisé le système éducatif du Québec jusqu'à récemment.

Ce contexte a aussi fortement teinté le deuxième volet de la question des valeurs éducatives, qui concerne la formation destinée aux élèves. Pendant des décennies, la fonction de l'éducation aux valeurs dans l'enseignement a été principalement revendiquée par l'enseignement moral et religieux confessionnel, catholique ou protestant, dans un système scolaire imprégné par son caractère confessionnel. Si bien qu'au terme des États généraux sur l'éducation en 1995-1996, les commissaires pouvaient faire le commentaire suivant : « C'est comme si on avait conclu que le champ des valeurs était correctement occupé par le seul domaine de l'enseignement religieux ou de l'animation pastorale et que le caractère confessionnel du projet éducatif des écoles protestantes ou catholiques constituait une garantie suffisante à cet égard » (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996, p. 54). Pour les commissaires, « le fait que l'école n'a pas su assumer concrètement cette éducation aux valeurs, autant dans ses programmes d'études que dans l'organisation de la vie scolaire, suscite des inquiétudes », notamment parce que les dispositifs en matière de confessionnalité scolaire « se heurtent de plus en plus à la réalité d'une société pluraliste et laïque de fait » (*Ibid.*). Ils ont donc proposé de « poursuivre la déconfessionnalisation du système d'éducation » (*Ibid.*, p. 55). Mais ils ont aussi proposé « d'aller plus sur le chemin de l'éducation aux valeurs », d'une part, en envisageant, dans le cadre de la restructuration des curriculums, d'élaborer « des contenus d'enseignement culturel en rapport avec le phénomène religieux » et, d'autre part, en offrant « un cadre d'éducation aux valeurs [...] qui permette des applications concrètes dans la vie de tous les jours » par l'introduction « d'un véritable cours d'éducation civique portant sur les droits et les obligations contenus dans les chartes, les codes de lois et les pratiques démocratiques ainsi que sur la responsabilité individuelle et la solidarité » (*Ibid.*, p. 56).

Dans les mois qui ont suivi le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, un groupe de travail a été chargé de faire des recommandations sur les changements à apporter au curriculum du primaire et du secondaire. Quand il a abordé les «nouvelles attentes relatives à la mission de socialisation», le Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997) s'est penché sur la question des valeurs, estimant que l'approche traditionnelle pour garantir la cohésion sociale, « assurée par l'accord de fond existant entre l'État, l'Église, la Famille », ne convenait plus dans une société pluraliste: « les défis qu'il faut relever, dans le cadre d'une société pluraliste, sont ceux de la recherche de valeurs communes fondées sur des raisons communes, ceux de la préparation par l'école à l'exercice de la citoyenneté, ceux de l'intégration à une culture commune où la mémoire et le projet auront leur part, ceux du maintien de l'égalisation des chances » (*Ibid.*, p. 33). Si « des valeurs communes sont promues à l'école dans l'enseignement de toutes les matières », le Groupe de travail constate que « des lieux privilégiés de réflexion sur les valeurs sont prévus dans le curriculum », à savoir l'enseignement moral et religieux confessionnel et l'enseignement moral non confessionnel, ces enseignements se distinguant par la question du fondement des valeurs, « fondement religieux dans le premier cas, naturel ou rationnel dans le second » (*Ibid.*, p. 34). Cela pose problème dans « une situation de fort pluralisme des idéologies et des valeurs », car « il est important que l'adhésion à quelques valeurs communes soit également fondée sur des raisons communes partagées par tous » (*Ibid.*), ce que ne peut soutenir un régime dont les enseignements, comme lieux privilégiés de réflexion sur les valeurs, se réclament d'un fondement différent, notamment en faisant référence à des valeurs religieuses qui ne sont pas partagées par tous les citoyens.

Pour le groupe de travail, une de ces raisons communes partagées par tous, « c'est l'adhésion à la démocratie comme projet, c'est-à-dire l'adhésion à une société basée sur un contrat social qui vise à rendre compatibles les libertés individuelles et l'organisation sociale ». Ainsi, pour que l'école joue adéquatement son rôle dans la préparation des élèves à leur rôle de citoyen, elle doit offrir une éducation à la citoyenneté qui assure une nécessaire instruction civique, relative au fonctionnement des institutions et à leur raison d'être, mais qui « doit être complétée par la mise en lumière et la

promotion des valeurs essentielles d'un projet de société démocratique» (*Ibid.*), telles que les valeurs de solidarité, de responsabilité, de justice sociale, de respect de l'autre, d'égalité, de participation démocratique. Pour le groupe de travail, «l'espace où ces questions doivent être abordées ne peut, par simple souci de cohérence, être celui de l'enseignement moral et religieux et, par ricochet, celui de l'enseignement moral». Le point d'appui à l'éducation aux valeurs communes de la démocratie, le groupe de travail le voit dans l'enseignement de l'histoire: «Si le socle rassembleur que doit proposer l'école est celui du projet d'un vouloir-vivre partagé, le vouloir-vivre en démocratie, ce socle doit être également celui de la mémoire de l'histoire» (*Ibid.*, p. 35).

C'est ainsi que le Groupe de travail sur la réforme du curriculum a résolu la question de l'éducation aux valeurs communes en associant prioritairement l'éducation à la citoyenneté à l'enseignement de l'histoire. Bien sûr, cette proposition n'avait aucune portée limitative, car le groupe de travail proposait aussi que des compétences transversales soient introduites dans le curriculum d'études, notamment des compétences liées à la socialisation afin de «proposer une éducation au "savoir-vivre ensemble" et favoriser ainsi la cohésion sociale» dans l'ensemble des activités de l'école, puisque «certaines attitudes et certains comportements sont liés à des valeurs et doivent être vécus plutôt qu'enseignés» (*Ibid.*, p. 64). Cette conception large était d'ailleurs partagée par plusieurs acteurs du monde scolaire, comme en font foi, à la même période, le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation consacré à l'éducation à la citoyenneté (1998) et un important dossier sur le même sujet dans la revue *Vie pédagogique* où l'on peut, entre autres, lire un article sur l'apport de l'histoire à l'éducation à la citoyenneté, celui de Martineau et Laville (1998). Après la confirmation par le ministère de l'Éducation (1997) des orientations proposées par le Groupe de travail sur la réforme du curriculum, cette réforme a pu s'enclencher immédiatement, alors qu'un autre groupe de travail commençait à examiner sous un angle différent la question des valeurs communes au regard de la place de la religion à l'école. La question de l'éducation aux valeurs aurait pu être revue à la suite de la publication du rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (1999) et des décisions prises relativement à la laïcisation du système scolaire en 2000 (Ministère de l'Éducation), puis en 2005 (Ministère de

l'Éducation, du Loisir et du Sport), de manière à articuler différemment l'apport de l'éthique, de la culture religieuse et de l'éducation à la citoyenneté à l'apprentissage du vivre-ensemble dans une société pluraliste et démocratique (Lebuis, 2006), mais tel ne fut pas le cas. Le chantier d'une nouvelle articulation reste donc ouvert à cet égard, alors que les programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté et d'éthique et culture religieuse se partagent désormais des finalités connexes.

Comme tous les programmes d'études qui appartiennent aux différents domaines d'apprentissage, ces deux programmes participent aux trois visées du Programme de formation de l'école québécoise : construction d'une vision du monde, structuration de l'identité, développement du pouvoir d'action (Ministère de l'Éducation, 2003, p. 6). Au plan de la contribution à l'éducation aux valeurs, ils sont particulièrement concernés par la mission de socialisation de l'école, traduite par l'expression « socialiser dans un monde pluraliste » et explicitée en ces termes dans le programme du premier cycle du secondaire :

Pour assurer à la fois l'épanouissement des personnes et l'institution d'une collectivité solidaire, chacun doit apprendre à apprécier les différences personnelles et culturelles chez les autres tout en obtenant, en retour, le respect de sa réalité particulière.

L'école est appelée à jouer un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et à l'émergence chez les jeunes d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Elle constitue une communauté où la quête d'autonomie et l'identification à des groupes de référence doivent être perçues comme des impulsions à canaliser pour faire l'apprentissage de la solidarité. Elle doit ainsi chercher à prévenir en son sein les risques d'exclusion, dont la menace est d'autant plus réelle au secondaire que les adolescents expriment parfois leur besoin d'affirmation de soi par le rejet de l'autre. Il incombe donc à l'école de se préoccuper du développement socioaffectif des élèves, de promouvoir les valeurs à la base de la démocratie et de veiller à ce que les jeunes agissent, à leur niveau, en citoyens responsables (*Ibid.*, p. 5)².

2. Des termes pratiquement identiques se retrouvent dans le programme du deuxième cycle du secondaire : au premier paragraphe, il est question de « collectivité intégrée » plutôt que de « collectivité solidaire » ; au deuxième paragraphe, il est question de « cohésion sociale » et l'expression « quête d'autonomie » devient « désir d'autonomie », pendant que le mot « fraternité » vient remplacer celui de « solidarité » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007a, p. 6).

L'apprentissage du vivre-ensemble se retrouve au cœur des deux programmes et se répercute dans leurs visées et finalités, bien qu'ils appartiennent à des domaines d'apprentissage différents, le domaine de l'univers social pour l'histoire et éducation à la citoyenneté, le domaine du développement personnel pour l'éthique et culture religieuse. Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté poursuit deux visées – amener l'élève à développer sa compréhension du présent à la lumière du passé et le préparer à participer de façon éclairée à la vie sociale, dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe (Ministère de l'Éducation, 2003, p. 337 ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007b, p. 1) –, pendant que la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun constituent les deux grandes finalités du programme d'éthique et culture religieuse (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008, p. 500/p. 2).

L'insistance sur l'ouverture et sur la reconnaissance de l'autre pour assurer le vivre-ensemble dans la société pluraliste d'aujourd'hui est associée, chez certains critiques du programme de formation de l'école québécoise et du renouveau pédagogique qui l'accompagne, à un « argumentaire multiculturaliste », en rupture avec un argumentaire de construction de l'identité nationale et avec une politique d'intégration à la société québécoise, qui se traduit par l'abandon d'un programme d'histoire nationale (Comeau, 2008 ; Courtois, 2008). Pour ces critiques, « la réforme discrédite l'histoire comme discipline autonome en accordant une place démesurée au présent » (Comeau, 2008, p. 165) et le programme d'histoire apparaît « au service de l'éducation à la citoyenneté » (*Ibid.*, p. 165-166 ; Lavallée, 2008, p. 175-182).

Nous n'avons pas l'intention d'entrer ici dans un débat sur l'autonomie des disciplines et sur les rapports complexes qu'elles peuvent entretenir entre elles, qu'il s'agisse d'histoire et d'éducation à la citoyenneté ou d'éthique et de culture religieuse ou encore d'éthique et d'éducation à la citoyenneté, mais il nous apparaît important de signaler que les nouvelles visées et finalités des deux programmes créent un malaise, qui a de fortes chances de se répercuter chez le personnel enseignant qui doit assurer, dans la pratique quotidienne en classe, la traduction de ces visées et finalités, en lien

avec les compétences visées dans chacun des programmes³. Pour le personnel enseignant en histoire et éducation à la citoyenneté, l'ajout de la dimension *citoyenne* à l'enseignement de l'histoire apparaît particulièrement interpellant, car cette notion introduit explicitement l'univers des *valeurs* dans un domaine qui s'intéresse prioritairement aux *faits* historiques.

La découverte des valeurs de la démocratie traverse le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté, tant au premier cycle, où il est considéré que « l'histoire et éducation à la citoyenneté amène l'élève à construire sa conscience citoyenne, notamment sur la base des principes et des valeurs de la vie démocratique » (Ministère de l'Éducation, 2003, p. 341), qu'au deuxième cycle, où l'on affirme que « le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté amène les élèves à s'appuyer sur les principes et les valeurs de la vie démocratique pour exercer leur citoyenneté » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007b, p. 7).

Au premier cycle, quand l'élève est invité à examiner des réalités sociales dans une perspective historique, il est appelé « à se poser des questions sur les croyances, les attitudes et les valeurs qui habitaient les acteurs et les témoins de l'époque » (Ministère de l'Éducation, 2003, p. 344). Puis, quand il est appelé à interpréter ces réalités à l'aide de la méthode historique, il est invité à se centrer sur les faits et à prendre « une certaine distance à l'égard de ses propres représentations, croyances et opinions »; par ce travail d'interprétation, il « établit des liens entre l'action humaine et le changement social et prend conscience des fondements, des valeurs et des principes à l'origine de la démocratie » (*Ibid.*, p. 346). Le programme postule qu'« en apprenant à interroger et à interpréter des réalités sociales du passé à l'aide de l'histoire, l'élève développe les outils conceptuels et méthodologiques requis pour construire sa conscience citoyenne » car, à travers l'étude historique des réalités sociales, il a la possibilité de retracer les fondements historiques de

3. Histoire et éducation à la citoyenneté : interroger les réalités sociales dans une perspective historique (compétence 1); interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique (compétence 2); construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire (compétence 3 au premier cycle du secondaire), consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire (compétence 3 au deuxième cycle du secondaire).

Éthique et culture religieuse : réfléchir sur des questions éthiques; manifester une compréhension du phénomène religieux; pratiquer le dialogue.

la démocratie et il est amené « à comprendre que la démocratie citoyenne est le résultat d'un long cheminement que chaque génération est appelée à poursuivre » ; l'élève prend ainsi conscience « qu'il doit se préparer à jouer un rôle de citoyen responsable, capable de s'engager dans les débats sur les enjeux sociaux » (*Ibid.*, p. 348).

Au deuxième cycle, la dynamique des composantes des compétences s'inscrit dans la même perspective, tout en les complexifiant davantage. Ainsi, quand les élèves sont appelés à interroger une réalité sociale dans une perspective historique, qu'elle soit du présent ou du passé, ils « doivent apprendre à se demander quelles en sont les origines, à s'enquérir de son contexte et à se poser des questions sur les croyances, les attitudes et les valeurs des acteurs et des témoins » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007b, p. 11) ; en interrogeant les réalités sociales dans une perspective historique, en les situant dans la durée et en les envisageant dans leur complexité pour les interpréter, les élèves « se dotent des assises historiques nécessaires à l'exercice de leur citoyenneté » (*Ibid.*, p. 12). Dans le travail d'interprétation des réalités sociales à l'aide de la méthode historique, ils doivent s'inscrire dans une démarche rigoureuse, « en prenant une distance critique à l'égard de leurs représentations, valeurs, croyances et opinions » ; cette démarche d'interprétation « leur fournit également des outils pour consolider l'exercice de leur citoyenneté, puisqu'elle les amène à examiner les conditions qui ont présidé à l'émergence et à l'évolution d'institutions publiques et à découvrir les racines de leur propre identité sociale » et, ce faisant, ils deviennent plus en mesure de se situer « au regard d'enjeux de société du présent », car ils « établissent des liens entre l'action humaine et le changement social et découvrent les valeurs à l'origine de la démocratie et les principes qui en découlent » (*Ibid.*, p. 17). En établissant un lien entre « l'exercice d'une citoyenneté responsable » et « la capacité de prendre du recul à l'égard des réalités sociales », le programme entend consolider chez les élèves du deuxième cycle l'exercice de la citoyenneté à l'aide de l'histoire, notamment en renforçant les acquis faits au premier cycle sur les fondements historiques de la démocratie, son évolution et sa nécessaire actualisation, pour laquelle ils sont invités à exercer leur rôle de citoyens (*Ibid.*, p. 22). Toutefois, afin de les amener « à prendre davantage conscience de

leur responsabilité citoyenne et à faire preuve d'un plus grand engagement de manière à consolider l'exercice de leur citoyenneté», les élèves sont invités à «débattre d'enjeux qui mettent en cause des valeurs et des rapports sociaux» et à s'ouvrir «à la délibération dans le respect de la diversité des points de vue» (*Ibid.*, p. 23). Ils peuvent ainsi faire en classe l'expérience qui les met directement en contact avec «l'un des enjeux d'une société pluraliste, comme la société québécoise,» enjeu qui se trouve à la base des préoccupations contemporaines en matière d'éducation à la citoyenneté : «concilier diversité des identités sociales et appartenance commune» (Ministère de l'Éducation, 2003, p. 348 ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007b, p. 22). Ce faisant, les élèves sont amenés à comprendre un principe fondamental du volet d'éducation à la citoyenneté du programme : «Le pluralisme n'est pas incompatible avec le partage de valeurs communes, notamment celles rattachées à la démocratie» (*Ibid.*).

2. Une nouvelle responsabilité qui pose des défis aux enseignantes et enseignants d'histoire

La tâche des enseignantes et des enseignants du secondaire spécialistes de l'enseignement de l'histoire s'est profondément modifiée avec l'intégration du volet d'éducation à la citoyenneté. D'où l'intérêt de travailler avec un groupe d'enseignantes et d'enseignants au moment de l'implantation du programme afin de saisir comment ils comprennent les exigences du programme, se représentent leur rôle sur le plan professionnel et comptent procéder en classe avec les élèves.

D'entrée de jeu, pour plusieurs des enseignantes et enseignants qui ont participé à des rencontres pendant l'année 2006-2007, dans le cadre de la recherche *L'éducation à la citoyenneté au secondaire : savoir professionnel et clarification conceptuelle*, il apparaît au départ que les raisons de l'insertion d'un volet d'éducation à la citoyenneté dans le programme d'histoire ne sont pas évidentes et que la finalité du programme en cette matière demeure assez vague : «Si on comprenait pourquoi le gouvernement veut qu'on parle de citoyenneté du primaire au secondaire, peut-être que ça nous éclairerait un

peu... » (Pierrette, séance 1)⁴. Cette inquiétude concernant les visées de formation autour de la notion de citoyenneté est en quelque sorte omniprésente au fil des séances, particulièrement quand, de façon récurrente, le problème de l'évaluation des apprentissages est abordé au sein du groupe. Cela amène les participantes et participants à s'interroger sur le sens et la portée de la compétence trois du programme concernant la construction d'une conscience citoyenne (1^{er} cycle) et la consolidation de l'exercice de la citoyenneté (2^e cycle) à l'aide de l'histoire.

Il faut dire, pour expliquer que l'évaluation constitue une préoccupation constante dans toutes les rencontres, que cette entrée par l'angle des problèmes d'évaluation est sans doute typique des activités de formation dans le contexte de l'implantation d'un nouveau programme, car il s'agit d'une composante fondamentale de la pratique professionnelle en enseignement qui soulève des problèmes concrets, alors que les façons de faire antérieures sont remises en question par l'introduction de nouveaux éléments dans le programme d'études⁵. Dans ce cas-ci, il ne s'agit pas seulement de l'explicitation d'une dimension d'éducation à la citoyenneté, qu'on pouvait considérer comme déjà en filigrane dans le programme d'histoire, mais d'une approche inédite de formation par le développement de compétences, qui prend des allures d'un changement de paradigme dans l'enseignement de l'histoire au secondaire; cela touche autant la discipline historique comme telle que le rapport de l'histoire à l'éducation à la citoyenneté, comme le laisse entendre le texte de « présentation de la discipline » dans le programme :

L'apprentissage de l'histoire à l'école n'a pas pour but de faire mémoriser à l'élève une version simplifiée et commode de savoirs savants, générés et construits par des historiens, ni de lui faire acquérir des connaissances factuelles de type encyclopédique.

4. Dans cette section, les propos cités sont tirés des matériaux de la recherche sur le terrain sous la direction de France Jutras (voir la note 1 et l'introduction du livre). Sept séances de groupe, réunissant des enseignantes et enseignants et des membres de l'équipe de recherche, ont été réalisées entre le 4 octobre 2006 et le 30 avril 2007. Après chaque citation, le nom de la personne qui a tenu les propos est indiqué (des pseudonymes ont été utilisés pour préserver la confidentialité), de même que le numéro de la séance.

5. J'ai été amenée à faire le même constat dans le cadre de sessions de formation continue pour le programme d'éthique et culture religieuse auxquelles j'ai été associée depuis le printemps 2007, où la question de l'évaluation est revenue constamment dans le discours des enseignantes et enseignants préoccupés par les exigences pédagogiques du nouveau programme sur le plan des apprentissages.

Il s'agit plutôt de l'amener à développer des compétences qui l'aideront à comprendre les réalités sociales du présent à la lumière du passé.

[...]

En Occident, dans le contexte de l'avènement des États-nations il y a un peu plus d'un siècle, la généralisation de l'éducation historique dans l'école publique s'est faite à partir de préoccupations relatives à l'éducation citoyenne. Au moyen d'un récit historique, il s'agissait alors d'enseigner aux citoyens leur identité nationale ainsi que la validité de l'ordre social et politique. Dans le cadre du programme actuel, il ne s'agit pas d'aborder l'enseignement de la discipline dans un tel esprit, mais plutôt de lui confier la responsabilité de contribuer à former des citoyens capables d'une participation sociale ouverte et éclairée, conformément aux principes et aux valeurs démocratiques (Ministère de l'Éducation, 2003, p. 337-338)⁶.

Cet horizon de changement permet de situer les motivations diverses qui ont amené les enseignantes et enseignants du groupe à participer à une recherche collaborative sur l'éducation à la citoyenneté : se familiariser avec la réforme du programme de formation de l'école québécoise – qu'on soit favorable ou réticent à son égard –, réfléchir à l'impact de l'éducation à la citoyenneté sur l'enseignement de l'histoire, partager avec des pairs la compréhension de ce volet de manière à développer une vision commune et éviter d'aller dans toutes les directions, cerner ce qu'il faut entendre par éducation à la citoyenneté, approfondir ses connaissances, se donner des pistes pour l'enseignement dans la classe et partager des expériences. Le groupe s'est engagé ainsi dans des discussions ouvertes, axées sur les intérêts des participants. Ces intérêts se sont exprimés le plus souvent spontanément dans le jeu des interactions, puis les propos ont fait l'objet d'une synthèse dans un compte rendu présenté à la rencontre suivante afin de relancer la discussion sur un aspect déjà traité ou de servir de tremplin pour amorcer l'exploration de nouvelles préoccupations.

6. Au deuxième cycle, le texte de présentation correspondant au premier paragraphe est formulé ainsi : «L'enseignement de l'histoire à l'école a pour but d'amener les élèves à s'intéresser aux réalités sociales du présent, à développer des compétences et à construire des connaissances. Les unes et les autres leur permettront, d'une part, de mieux comprendre ces réalités à la lumière du passé et, d'autre part, d'agir en citoyens capables de jugement critique, de nuance et d'analyse» (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007b, p. 1). Quant au deuxième paragraphe, il est pour l'essentiel identique à celui du premier cycle, à l'exception de l'ajout de la phrase suivante : «Le présent programme s'inscrit dans ce courant de pensée : il devrait aider les élèves à développer une éthique citoyenne considérée dans ses dimensions sociale et politique» (*Ibid.*).

Au regard de la problématique de l'éducation aux valeurs qui nous intéresse ici, le contenu des échanges au cours des séances soulève divers enjeux qui gravitent autour de la clarification de concepts, de la compréhension des visées éducatives et du partage de stratégies pédagogiques, l'interaction entre ces diverses perspectives permettant de progresser dans une appropriation collective du programme. Nous aimerions en fournir ici quelques illustrations pour donner un aperçu des défis que cela soulève pour le personnel enseignant.

En raison d'un manque d'informations sur le programme, certains participants n'ayant pas reçu les programmes ou documents de travail qui circulaient à cette époque, les premiers échanges reflètent beaucoup d'appréhensions concernant le volet de l'éducation à la citoyenneté. Un participant se demande si, avec la réforme actuelle, on a l'intention de refiler à l'enseignement de l'histoire des thèmes qui appartenaient à l'ancien programme de formation personnelle et sociale, faisant des sciences humaines au secondaire une sorte de fourre-tout. Tous ne sont pas d'accord avec cette lecture de la situation, mais plusieurs ressentent un alourdissement de la tâche dans un programme où les thèmes proprement historiques étaient déjà suffisamment nombreux, reconnaissant le risque que la dimension citoyenne finisse par être négligée : *«À un moment donné, tu sais, dans le concret il faut survivre à la réalité. Il faut passer sa matière. Il faut évaluer des choses. Ça fait que, à un moment donné, la citoyenneté, c'est ça qui prend le bord en premier. C'est plate, mais j'ai l'impression que c'est ça pareil»* (Ginette, séance 1).

Plusieurs points d'ancrage sont signalés, mais chaque fois des tensions possibles sont mises en évidence, constituant autant de défis qui risquent de compliquer la tâche de l'enseignant et en inquiétant plusieurs : ici et ailleurs, passé et présent, continuité et changement, identité personnelle et identité nationale, construction de l'identité et ouverture aux autres, valeurs familiales et valeurs sociales, attitudes et comportements.

En raison du flou qui semble entourer les visées de l'éducation à la citoyenneté aux yeux de certains participants, une des pistes proposées a été d'entreprendre un travail de clarification pour préciser ce qu'est un bon citoyen et ce que l'école est en mesure de faire pour sa formation :

Si on veut faire de l'éducation à la citoyenneté, ça veut dire qu'il va falloir identifier – selon moi là, je passe peut-être à côté –, c'est quoi un citoyen que l'on veut avoir à la fin d'un cycle, à la fin du secondaire? À la fin du cycle, ça va être quoi ça? C'est quoi un citoyen? Qu'est-ce qu'il doit maîtriser? Qu'est-ce qu'il doit savoir? Qu'est-ce qu'il doit développer? Quelles habiletés il doit avoir acquises? Donc, si on est capable d'identifier qui on veut, ou qu'est-ce qu'on cherche à transmettre, bien on va être capable ensuite de faire la descente ou de faire le va-et-vient. Ça, c'est flou, éducation à la citoyenneté. Quelle est la citoyenneté? Ça, c'est une question qu'on doit répondre ensemble (Victor, séance 1).

Le lien avec les valeurs est fait assez vite, notamment par un saut du «citoyen» au «bon citoyen», mais donne lieu à des considérations empreintes d'un certain relativisme :

Comment je vais faire pour constater que mon élève est un bon citoyen même si j'ai défini l'élève citoyen. Je veux dire c'est une question tellement de valeurs, puis de... Qu'est-ce qui me dit que toi ta valeur est meilleure que la mienne là? C'est complètement nébuleux pour moi là. [...] Être un bon citoyen, pour moi c'est une question de point de vue [...] Pour moi, un citoyen ça peut être quelque chose, mais pour quelqu'un d'autre, tu sais, un bon citoyen, ça peut être autre chose (Pierrette, séance 1).

Il semble difficile pour les participants de clarifier ce qu'est un «bon citoyen», oscillant entre la détermination de caractéristiques spécifiques associées à des comportements déterminés, dont on est conscient qu'ils peuvent varier en fonction des lieux et des époques, et des considérations plus générales, en référence aux concepts de droit, de responsabilité et de participation, qui tournent autour des façons d'outiller les jeunes à la vie sociale. Un des participants traduit bien cette dernière optique et cherche à en dégager les conséquences pratiques pour ce qui est susceptible de se passer dans la classe :

Moi, je pense que ce programme a été fait pour quelque chose. Dans le sens, qu'on a des bases. Les bases actuellement, à l'époque où l'on vit : la démocratie, les lois... Ce sont les éléments de base. [...] Je pense qu'il y a des espèces de grands thèmes, qui survolent tout ça, et c'est notre devoir à nous, comme profs d'histoire, de dire [aux élèves] d'où ça vient ça. On n'a pas à éduquer plus qu'il le faut dans le sens de dire «on veut qu'un citoyen ça devienne ça». Il faut une raison. Les outiller. Un citoyen, pour moi, c'est quelqu'un qui s'implique, qui pose des actions qui peuvent être... ça sera ce que ça voudra. Regarde, tu as une manifestation de gens qui sont pour

l'avortement, d'autres qui sont contre l'avortement. C'est qui qui est meilleur? Ce sont les jeunes qui donnent leurs opinions et après ça, si ça se fait d'une façon démocratique, démocratique dans le sens des droits de la personne, ça brasse des idées. [...] L'éducation à la citoyenneté, c'est amener nos jeunes à regarder plus loin que leur nombril. Voir qu'il y a des choses, des valeurs plus grandes. Mais après ça... Je ne vois pas ça moi comme éduquer vraiment. On n'éduque pas sur des choses, je ne sais pas si vous comprenez, sur des affaires, c'est vraiment... Il y a des grands thèmes. Le Ministère s'il a fait ça, c'est qu'il y a beaucoup d'immigrants qui arrivent au Québec. On veut que ces jeunes-là aient le cadre, entre guillemets, aient les valeurs de base là (Philippe, séance 1).

Philippe cherche à traduire l'idée qu'il ne s'agit pas d'enseigner des aspects spécifiques à partir d'une définition de ce qu'est un bon citoyen ou de caractéristiques particulières, mais d'aborder des questions de société qu'il faut situer dans une perspective historique et dont il faut débattre de façon démocratique dans un cadre qui fait appel aux valeurs de base de la démocratie. Dans une autre séance, réagissant à des propos de collègues qui décrivent leur fonction comme se ramenant essentiellement à un rôle de transmission d'informations, il reviendra sur l'importance de la pratique de la discussion en classe pour contribuer explicitement à l'éducation à la citoyenneté :

Les deux premières compétences, c'est vraiment relié à notre matière : faire de l'histoire. Développer des habiletés en histoire. La troisième compétence, elle donne un nouveau sens. [...] Je ne peux pas amener les élèves à développer une réflexion sans donner un droit de parole. Je pense que la conscience citoyenne, c'est ça... Quand on parle d'un changement d'enseignement, on va garder évidemment toute une démarche méthodologique, mais il faut constamment revenir parce que la conscience ne se développe pas face à un texte seul. Il faut qu'il y ait partage. [...] On va faire de la conscience citoyenne, juste en ouvrant la porte à l'expression. Et ce que Pierrette va enclencher en secondaire un, ce que nos profs font au premier cycle, nous on va le poursuivre au deuxième cycle. Il va se poursuivre ensuite toute sa vie. La conscience citoyenne, ce n'est pas quelque chose qui va être limité à l'école. On s'autorise, on se donne le droit de faire de notre classe un lieu public réel, et non plus seulement un lieu pour recevoir une information. Donc, la troisième compétence, elle donne un nouveau sens à l'approche des sciences humaines (Philippe, séance 3).

Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant dans le développement de la conscience citoyenne et dans l'exercice de la citoyenneté chez les élèves se retrouve ainsi au cœur des discussions entre

les participants. Dès le départ, quand la question de ce qu'il faut entendre par « citoyen » est posée, l'idée que l'enseignant puisse constituer un modèle de ce « citoyen » est débattue :

Un citoyen, pour l'élève, veux ou ne veux pas, l'élève qui est là, peu importe son âge, au primaire, au secondaire, la fin de... même au collégial, à l'université, la personne qui est en avant, qui est là pour nous aider, c'est soit... peu importe la méthode qu'on a utilisée pour faire avancer le jeune dans son apprentissage, l'image du citoyen, c'est normalement le maître dans la classe (Jacques, séance 1).

Un autre participant parlera d'être quelqu'un de « significatif » pour ses élèves en leur proposant des thèmes avec lesquels il se sent à l'aise :

Moi, des discussions avec mes étudiants, je n'en ai pas, parce que je ne suis pas à l'aise là-dedans. Quand je ne suis pas à l'aise, je ne m'aventure pas sur la glace. Je m'aventure sur le terrain où je sais que je peux apprendre quelque chose aux jeunes, que je me sens bien dans ma peau. Là, on entre dans un sujet, et là ça va bien. Je peux être un personnage significatif. Sinon, ça ne donne à rien, je me leurre moi-même (Richard, séance 1).

À la séance suivante, la question de l'enseignant comme modèle est à nouveau abordée. Différents points de vue sont mis en tension à partir d'une première intervention qui fait écho à la lecture d'un texte où une enseignante affirme qu'elle est comme un modèle pour ses élèves :

Je trouve qu'il faut savoir c'est quoi un citoyen, une citoyenne. Je n'ai pas lu toute la documentation que tu m'as envoyée, mais une enseignante y disait : « Moi, je suis comme un modèle pour les élèves. » Elle dit : « Je n'ai pas le choix... » [...] Ce qu'elle disait, c'est que d'abord, il faut que je montre aux élèves c'est quoi être un bon citoyen, ou la façon d'agir d'un bon citoyen. Elle dit, si je le montre, si je suis un modèle pour eux, ils vont être capables de m'imiter, puis quand ils vont arriver à l'âge adulte, ils vont avoir eu au moins une image de ce que c'est être un bon citoyen. [...] Il faut aller voter. Il faut avoir une pensée critique aussi (Fanny, séance 2).

Un participant s'interroge sur sa propre capacité à servir de modèle ou d'exemple de « bon citoyen », signalant qu'il a pu poser ou qu'il posera des gestes qui ne sont pas associés à ce qu'on pourrait souhaiter comme modèle à imiter :

Même moi, est-ce que je peux vraiment servir d'exemple comme bon citoyen ? Jusqu'à quel point ? On sait qu'on est des chialeux. Puis bon, je suis un gars premièrement. Je suis chialeux en commençant.

[...] *Est-ce que je suis un bon exemple? Oui, jusqu'à un certain point. Oui, je vais voter. Je m'implique dans ma communauté. Je fais un petit peu de bénévolat. [...] Puis je travaille au développement d'un voyage en Europe. Mais bon, jusqu'à quel point je suis un bon citoyen? J'ai fait des flagosses. Je vais en faire encore, je suis à peu près certain. C'est quoi? Je peux servir d'exemple, mais jusqu'à quel point? (Jacques, séance 2).*

Jacques vient nuancer un propos initial qui connotait à la fois une sorte d'idéal-type – encore qu'il reste assez vague – auquel il est difficile de s'identifier, de même qu'un présupposé pédagogique selon lequel l'élève imitera le modèle incarné par l'enseignant, comme s'il suffisait d'être un bon citoyen devant les élèves pour que, par osmose, ils le deviennent.

Il est intéressant de constater que ces considérations initiales gravitent autour d'une approche *traditionnelle* d'éducation aux valeurs, celui du *modèle à imiter*, incarnant des valeurs idéales à transmettre, afin d'inciter les jeunes à se comporter conformément à ce modèle. Dans une autre séance, un parallèle sera d'ailleurs fait avec l'éducation religieuse traditionnelle, comme si l'on demandait à l'éducation à la citoyenneté d'en prendre le relais dans une société pluraliste :

Autrefois, il fallait faire des bons chrétiens. Le réseau scolaire faisait des bons chrétiens. Donc, là-dedans, il y avait des valeurs. Il y a aussi un respect de soi, respect de l'autre. Aujourd'hui, on parle d'éducation à la citoyenneté. On reste encore dans la même mouvance. On a changé les mots (Philippe, séance 4).

Cette « image » du modèle de « bon citoyen » est donc remise en question en vertu de la singularité de chacun, et cela conduit à entrevoir les limites à se donner en « exemple », notamment en raison des pièges moralisateurs que cela est susceptible de véhiculer. En contrepartie, en voulant éviter le moralisme, l'autre piège, c'est celui du relativisme, qui semble trouver un écho dans l'affirmation d'Oscar :

Il y a autant de bonnes réponses qu'il y a de personnes. Là n'est pas le problème. Là où est le problème, c'est d'avoir des gens suffisamment engagés pour traiter de la question avec leurs élèves. [...] On est des humains et on est capable en fin de compte de dire, un bon citoyen, c'est un ensemble de qualités. Et cet ensemble de qualités ne se retrouve pas dans un seul être. On se rend compte qu'on est des êtres de qualités et de défauts, mais qu'on essaie d'avoir le plus de qualités possible.

Mais là, ça devaient de plus en plus philosophique et de plus en plus moralisateur aussi. Et on sait qu'en histoire, bien la morale ne devrait pas constituer notre agir premier (Oscar, séance 2).

On peut voir ici la rupture avec l'approche traditionnelle de formation morale qui reposait sur le dogmatisme et l'autoritarisme au nom de valeurs à transmettre qu'on imposait de l'extérieur aux personnes, les enjoignant d'être de « bonnes personnes » et de se comporter comme telles en société. Le pluralisme des valeurs rend cette approche impossible, même si dans plusieurs milieux, même scolaires, le moralisme reste pratique courante. Ce qui préoccupe Oscar, c'est la façon de pouvoir soulever la question de la citoyenneté – et des valeurs démocratiques qu'elle implique dans une société pluraliste comme le Québec, pour faire le lien avec les visées du programme – sans devenir moralisateur. Un exemple amené par un autre participant permet d'entrevoir une piste pour concevoir le rôle possible de l'enseignant dans le développement de la conscience citoyenne :

En secondaire trois, dans le programme sur les autochtones, à un moment donné, quand on fait la culture iroquoienne et précolombienne au Mexique, et puis algonquine, [...] tu parles de rites d'initiation à l'adolescence. [...] Quand on arrive au Mexique, il y en a des drogues, des drogues hallucinogènes, parce que la drogue permet d'avoir des rêves. Et le rêve est une facette importante de leur initiation. Ça fait que là, je n'ai pas le choix, on a parlé des drogues. C'est quoi le but de la drogue ? Tu leur ouvres une porte, mais la porte est très intéressante. Est-ce que le jeune faisait ça en rentrant dans son village parce qu'il était mal à l'aise ? Ou il le faisait pour se découvrir ? La différence est là (Richard, séance 2).

Cet exemple illustre bien comment il est possible de faire des liens entre les volets « histoire » et « éducation à la citoyenneté ». En puisant dans l'enseignement de l'histoire du passé, relatif aux rites d'initiation, il montre qu'il est possible d'« ouvrir une porte » sur un espace de réflexion au regard de réalités qui interpellent les jeunes d'aujourd'hui, soit la question de l'usage des drogues. Les propos de Richard laissent entendre qu'il ne s'agit pas de chercher à influencer à tout prix et directement les élèves, en leur faisant la morale, mais de susciter un questionnement et une réflexion, notamment en les amenant à comparer les réalités dans leurs contextes. Richard cherche à bien situer la portée de cette ouverture :

Moi, je dirais que dans certains cas, je passe un message là. Je ne suis pas là pour convertir personne. J'essaie d'influencer dans la mesure du possible. [...] Mais on n'est pas tout seul là. On en a plein d'intervenants. Il s'agit qu'une personne significative arrive à côté du jeune. Mais s'il n'est pas prêt à l'avoir, il ne l'aura pas. [...] Je n'ai pas à sauver le monde. Mais, on peut l'aider. On peut l'influencer. Mais la seule chose, je dirais même, la première chose, c'est qu'il ne faut jamais mentir. Il faut être à l'aise d'en discuter. Si on n'est pas à l'aise avec nos discours, on s'enfoncé. Et là, on a de la difficulté.

En établissant une distinction entre « convertir » et « essayer d'influencer », Richard cherche à indiquer une voie possible entre le modèle *autoritaire* et le *laisser-faire*. Toutefois, une fois qu'il a pris l'initiative d'ouvrir un espace de questionnement et de réflexion, il ne clarifie pas totalement le rôle qu'il y joue. Ses propos, sur le fait qu'il faut être à l'aise avec les sujets abordés et demeurer authentique face aux élèves, laissent entendre qu'il y joue un rôle actif, participant vraisemblablement aux échanges en y présentant son point de vue et en le soumettant à la considération du groupe. Bien sûr, il demeure conscient que les élèves qu'il interpelle, en « ouvrant une porte » sur un sujet de discussion, doivent être prêts à recevoir le message qu'il cherche à faire passer, ce qui sera facilité si les adultes qu'ils rencontrent sont des « personnes significatives » pour eux. Sans prétendre être un modèle, il cherche à influencer ses élèves en s'appuyant sur la relation de confiance qu'il peut établir avec eux. En d'autres termes, il semble participer au débat qu'il lance, alors qu'il pourrait demeurer impartial, d'une part, en faisant circuler la parole par rapport à différents points de vue – ceux des élèves dans la classe et ceux qu'il pourrait apporter, même sous forme de documents –, sans pour autant en privilégier un en particulier, et, d'autre part, en encourageant l'exercice de la pensée critique à l'égard des différents points de vue à l'aide d'arguments pertinents.

À la quatrième rencontre, les participants ont eu l'occasion d'échanger sur un projet d'activité proposé par un enseignant afin de combiner des données historiques et des zones de réflexion : à partir de mots et d'expressions à chercher dans le dictionnaire pour en trouver le sens – ou à partir des représentations que se font les élèves de ces mots et expressions, comme le suggère un autre participant –, l'élève est invité à identifier quel mot ou expression définit le mieux les événements de 1837 ; puis, par une série de questions,

il est appelé à se positionner et à explorer des valeurs. En fait, les zones de réflexion apparaissent difficiles à cerner, comme le montrent les propositions de questions suivantes :

« Si tu avais vécu au Bas-Canada, aurais-tu été favorable à l'insurrection armée ? »

« Crois-tu que tu serais de ceux qui auraient pris les armes contre l'autorité britannique ? Aurais-tu essayé de trouver d'autres moyens ? Si oui, lequel ? »

« À la lumière de l'expérience des Patriotes, quelle valeur accordes-tu à la violence comme moyen de changer les choses ? La violence peut-elle être justifiée parfois ? » (Arthur, séance 4)

Ces questions appartiennent à deux registres différents pour traiter des questions de valeurs, qui ne sont pas distingués ici, les plaçant vraisemblablement sur le même pied ou du moins risquant d'entretenir des confusions. D'un côté, on trouve des questions qui invitent l'élève à prendre position de façon personnelle. En fait, toutes les questions, sauf la dernière, appartiennent à ce registre. L'élève est invité à se situer au regard d'événements historiques, en essayant sans doute de se projeter dans le passé, ce qui s'avère toutefois un exercice de décentration fort exigeant. L'élève se contentera donc sans doute d'exprimer ses préférences. Ce faisant, on renforce chez lui une idée dominante dès qu'il est question de valeurs : les valeurs sont personnelles et sont à la base des choix, des prises de position et des actions que chacun adopte. Quand on se situe dans ce registre, l'espace pour échanger et réfléchir ensemble afin de développer sa conscience citoyenne est assez minimal : chacun exprime son point de vue, qui est affaire de préférences et de valeurs personnelles, un point de vue en valant un autre.

De l'autre côté, on trouve une question ouverte (La violence peut-elle être justifiée parfois ?) qui oblige, pour en examiner toutes les facettes, à prendre en considération des valeurs, des principes et des normes à travers un processus de réflexion. Ici, il ne s'agit pas de préférences personnelles, mais de repères pour situer des contextes, cerner des concepts et déterminer ce qui est acceptable, préférable, adéquat et raisonnable dans une situation donnée. D'ailleurs, à la question précédente, au lieu de rester dans le registre personnel et demander à l'élève, à la lumière de l'expérience des Patriotes, quelle valeur il accorde à la violence comme moyen de changer les choses, on aurait pu formuler la question de la manière

suivante: À la lumière de l'expérience des Patriotes, la violence peut-elle être justifiée comme moyen de changer les choses? À partir de là, d'autres contextes pourraient être évoqués, y compris quelques exemples appartenant au monde contemporain et à l'actualité, créant un espace pour aborder des questions de valeurs liées à l'histoire, sur un horizon de vivre-ensemble et en référence aux valeurs démocratiques, selon le cadre indiqué dans le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté.

Toutefois, malgré l'intérêt suscité par cette proposition d'activité et les nombreuses considérations pédagogiques qui ont permis de la justifier et de l'enrichir, la plupart des enseignants en arrivent à la conclusion qu'ils ne pourraient pas la réaliser, faute de temps. On peut noter ici que les séances de travail ont permis d'envisager des modalités pédagogiques concrètes pour aborder le volet d'éducation à la citoyenneté (une autre proposition sera présentée dans le cadre de la septième séance), mais que des contraintes organisationnelles, particulièrement le temps imparti pour le cours, semblent compliquer, sinon même empêcher, leur mise en œuvre.

Conclusion

Par-delà les contraintes liées au sens de l'intervention que nous ne cherchons pas à minimiser, s'ajoutent des difficultés liées aux conditions de l'appropriation du programme par les enseignantes et les enseignants. Il nous apparaît que la question des valeurs dans l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté est révélatrice de malaises profonds, notamment en raison de la difficulté à cerner les attentes en matière d'éducation aux valeurs sociales associées à la démocratie, oscillant entre la transmission des valeurs et l'expression des valeurs. Les exemples que nous avons relevés tendent à montrer que l'univers des valeurs est prioritairement associé aux préférences personnelles qui guident la vie des individus et façonnent leur identité. Avec une telle conception dominante, largement répandue dans la société québécoise, on ne s'étonnera pas des espoirs qui s'expriment spontanément à l'égard du personnel enseignant, afin qu'il devienne, pour contrer l'éclatement des valeurs, un modèle du « bon citoyen » animé par des valeurs sociales. C'est ce piège que les enseignantes et enseignants engagés dans la recherche

tentent d'éviter, en cherchant à comprendre les attentes sociales à leur égard et en explorant des pistes d'action en accord avec leur statut professionnel.

De façon générale, ce cas pose le problème du soutien à la formation afin que les enseignantes et les enseignants puissent s'appropriier dans toutes leurs dimensions les programmes d'études dont ils ont la responsabilité, notamment pour en saisir les finalités et pour comprendre le sens des compétences qu'ils doivent développer chez les élèves. Cela est particulièrement valable quand le programme implique un changement profond, comme c'est le cas pour celui d'histoire et éducation à la citoyenneté.

Références bibliographiques

- COMEAU, R. (2008). «La place de l'histoire dans l'enseignement secondaire au Québec depuis 1994», dans R. Comeau et J. Lavallée (dir.), *Contre la réforme pédagogique*, Montréal, VLB Éditeur, p. 145-168.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996). *Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*, Rapport final, Québec, Gouvernement du Québec.
- COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC (1963). *Rapport*, Tome I (Rapport Parent), Québec, Gouvernement du Québec.
- COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC (1964). *Rapport*, Deuxième partie ou Tome II (Rapport Parent), Québec, Gouvernement du Québec.
- COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC (1966). *Rapport*, Deuxième partie ou Tome III (Rapport Parent), Québec, Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998). *Éduquer à la citoyenneté*, Rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- COURTOIS, C.-P. (2008). «Éthique et culture religieuse: analyse d'un programme et d'un argumentaire multiculturalistes», dans R. Comeau et J. Lavallée (dir.), *Contre la réforme pédagogique*, Montréal, VLB Éditeur, p. 251-264.
- FRANCEUR, P. (2007). «Aux frontons de l'école québécoise, une frise de valeurs constructives», *Vie pédagogique*, n° 143, p. 15-18.
- GRUPE DE TRAVAIL SUR LA PLACE DE LA RELIGION À L'ÉCOLE (1999). *Laïcité et religions. Perspectives nouvelles pour l'école québécoise*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- GRUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM (1997). *Réaffirmer l'école*, Québec, Gouvernement du Québec.

- LAVALLÉE, J. (2008). « De l'histoire du Québec et du Canada à une histoire pour une éducation à la citoyenneté », dans R. Comeau et J. Lavallée (dir.), *Contre la réforme pédagogique*, Montréal, VLB Éditeur, p. 169-182.
- LEBUS, P. (2006). « Les enjeux d'une nouvelle articulation de l'éthique, de la religion et de la citoyenneté à l'école », *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, vol. 8, n° 1, p. 70-91.
- MARTINEAU, R. et C. LAVILLE (1998). « L'histoire : voie royale vers la citoyenneté? », *Vie pédagogique*, n° 109, p. 35-38.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1979). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000). *Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, Premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005). *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007a). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, Deuxième cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007b). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, Deuxième cycle, Histoire et éducation à la citoyenneté*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, Mise à jour, Éthique et culture religieuse, Programme du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- REBOUL, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.

CHAPITRE 8

L'APPROPRIATION DIDACTIQUE DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ AU SECONDAIRE

Luc Guay
*Département de pédagogie
Université de Sherbrooke*

Nous avons déjà rapporté dans des publications antérieures (Guay et Jutras, 2004a et 2004b ; Jutras et Guay, 2005) que l'ajout de l'éducation à la citoyenneté aux programmes d'histoire constituait « un excellent levier pour la mise en œuvre de projets qui engagent la participation des élèves à la compréhension du monde qui les entoure » (Guay et Jutras, 2004a, p. 22). À titre d'illustration, nous avons relevé des activités d'apprentissage qui avaient été mises en place dans des écoles secondaires. De plus, nous avons dégagé les appréhensions d'enseignants qui se sentaient insuffisamment outillés pour intervenir de façon significative dans cette sphère nouvelle de responsabilité éducative qu'est l'éducation à la citoyenneté.

La difficulté appréhendée par rapport à l'intervention relative au développement de la compétence citoyenne qui relève tant de la discipline historique que du domaine général de formation vivre-ensemble et citoyenneté nous a conduits, ma collègue France Jutras et moi, à solliciter une dizaine d'enseignants pour participer à une recherche collaborative. Six des enseignants sollicités ont participé à chacune des sept rencontres de discussion tenues en 2006-2007. Les autres se sont présentés de façon irrégulière, leur horaire respectif ne leur permettant pas de venir plus souvent. La participation à la recherche de ces enseignantes et enseignants qui interviennent tant au premier qu'au deuxième cycle du secondaire dans des écoles publiques et privées de Sherbrooke leur a permis d'être accompagnés dans le développement professionnel requis par l'implantation du nouveau programme d'histoire et éducation à la citoyenneté.

La recherche sur le terrain a consisté en des rencontres de discussion au cours desquelles les responsabilités par rapport à l'éducation à la citoyenneté ont fait l'objet d'échanges entre collègues et chercheurs. Mon rôle de didacticien a été de soutenir la démarche d'appropriation didactique pour en arriver à proposer un modèle et à soutenir la conception d'outils favorisant l'enseignement et l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté à partir de réalités sociales du programme choisies par le groupe. L'une d'entre elles a été approfondie au moment des sixième et septième rencontres : l'industrialisation 1800-1900. Cette réalité sociale, à l'étude tant au premier qu'au second cycle, peut être énoncée ainsi :

- Au premier cycle, il s'agit de traiter de **L'industrialisation : une révolution économique et sociale**, dont la contribution des individus et des institutions à l'amélioration des conditions de vie dans la société.
- Au second cycle, la réalité sociale touche **La formation de la fédération canadienne**, dont l'étude de la dynamique entre l'industrialisation et les transformations sociales, territoriales et politiques.

Les discussions des sept rencontres ont été enregistrées et transcrites en verbatim à des fins d'analyse. Si l'on se situe dans une perspective didactique, on peut relever quatre phases dans les discussions tenues pendant l'année :

- La première phase (la première rencontre) a permis au groupe de discuter de ce que signifient l'histoire et l'éducation à la citoyenneté.
- La seconde (les rencontres deux à quatre) a porté sur l'analyse des programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté.
- La troisième (la cinquième rencontre) a permis de travailler sur des modèles d'intervention.
- Et, enfin, durant la quatrième phase (les deux dernières rencontres), des outils didactiques ont été construits en collaboration.

C'est ainsi que, dans un premier temps, nous allons montrer comment les discussions tenues ont permis aux participantes et participants de partager leurs connaissances et leurs questionnements sur des aspects relatifs aux conceptions de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. Dans un second temps, à partir des phases identifiées et de l'orientation du programme d'études, nous mettrons en relief un cadre didactique pour soutenir la planification, l'intervention et l'évaluation en histoire et éducation à la citoyenneté.

1. Les quatre phases des discussions

1.1. La phase 1 : le sens de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté

Le groupe avec lequel nous avons travaillé était hétérogène. Il était en effet composé à 50 % d'enseignants dotés d'une solide formation en histoire (soit un baccalauréat spécialisé en histoire ou une maîtrise en histoire et un certificat en pédagogie) qui possèdent entre 15 et 20 ans d'expérience, alors que l'autre moitié était composée d'enseignantes majoritairement novices (deux à cinq ans d'expérience en enseignement de l'histoire), titulaires d'un baccalauréat en enseignement des sciences humaines au secondaire ou d'un baccalauréat d'enseignement dans une autre discipline du secondaire (BES). Il s'est avéré, et cela ne surprendra personne, que les enseignants dotés d'une formation en histoire se sentaient plus à l'aise avec la nature et les finalités de l'histoire que ne l'étaient leurs collègues ayant fait des études au BES en sciences humaines ou dans d'autres disciplines. L'un des enseignants chevronnés, Richard¹, l'a mentionné en soulignant la proximité qui existe entre la nature de l'histoire et les objectifs de formation visés par les nouveaux programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté :

Parce que la beauté du programme, c'est le métier d'historien ! La clé est là. Il faut apprendre à nos jeunes à devenir historiens. Historien, c'est quoi ? Je travaille avec des sources. Fait que si je réussis à jouer avec les sources [...] je commence à leur montrer des documents, puis à comprendre comment fonctionne le document, puis pourquoi il est important. Ensuite pourquoi, pourquoi ce document-là a été fait voilà 500 ans, ou 1000 ans, ou 2000 ans, puis pourquoi on en parle encore aujourd'hui. [...] Il a une valeur historique. Fait qu'il y a quelque chose qui explique ça. Fait que là, pour le jeune qui s'en vient là-dedans, tu te dis : « C'est extraordinaire ! » Puis, à un moment donné, on apprend. Avec les années, à un moment donné, on va développer ça [...] il y en a des idées là ! Ça bouillonne dans un cerveau ! Avec les exemples, avec les bonnes équipes de travail, ça va tout sortir (Richard, rencontre du 30 octobre 2006).

1. Des pseudonymes sont employés afin de préserver l'anonymat des participantes et participants aux échanges.

Cette aisance ou non à intervenir en éducation à la citoyenneté constitue une dimension très importante à considérer, car l'exploitation de cette compétence ne s'effectuera que si et seulement si les enseignants en maîtrisent les principaux paramètres, comme l'expriment deux des participants du groupe :

Quand je ne suis pas à l'aise, je ne m'aventure pas sur la glace. Je m'aventure sur le terrain où je sais que je peux faire apprendre quelque chose aux jeunes, puis que je me sens bien dans ma peau (Richard, rencontre du 30 avril 2007).

Pendant l'été, je suis coordonnatrice dans un camp de jour, puis on parlait d'actualité, puis mes animateurs me disaient comment ils faisaient. L'un d'eux me dit : « J'ai beau lire les nouvelles, je ne comprends pas. Je n'ai pas les bases pour comprendre ça. » Justement, s'ils sont capables de le faire plus jeunes, il faut que ça commence à quelque part (Audrey, rencontre du 18 janvier 2007).

De plus, la complexité à exploiter cette compétence liée à l'éducation à la citoyenneté suppose que l'on connaisse bien ses élèves, ce qui n'est pas le cas en début d'année alors que les enseignants doivent se familiariser avec près de 200 élèves au secondaire, comme l'explique l'un des enseignants :

C'est parce que moi, en secondaire 4, évaluer la construction d'une conscience citoyenne comme c'est dit, il faudrait que je n'aie que 30 étudiants. Il faudrait que je connaisse bien mes étudiants. Et là, à un moment donné, on tourne tellement comme des toupies, qu'on ne les connaît pas assez (Richard, rencontre du 4 décembre 2006).

Mais l'évaluation est toutefois une opération réalisable, comme en témoigne cette autre enseignante faisant partie du groupe : « C'est ça, quand tu dis que c'est utopique, ce n'est pas si utopique... Parce que moi, la façon dont je l'ai faite, c'est possible. C'est très long par contre » (Pierrette, rencontre du 4 décembre 2006). Elle ajoute ce commentaire sur le renouvellement pédagogique mis en branle au Québec en 2003 en première secondaire à l'intention de ses collègues du deuxième cycle : « Vous allez voir, c'est fatiguant la réforme, mais c'est quand même bien intéressant. » Il n'en demeure pas moins que les participants ont signalé plusieurs obstacles qui limitent leur capacité d'intervenir de façon adéquate en éducation à la citoyenneté :

- 1) la difficulté d'évaluer cette nouvelle compétence ;
- 2) l'insuffisance du temps alloué pour exploiter cette compétence ;

- 3) la quasi-absence de matériel pour travailler cette compétence;
- 4) l'insuffisance de leur formation professionnelle initiale ou continue.

Même s'ils considèrent que plusieurs obstacles sont difficilement franchissables, les participants ont proposé des solutions pour les contourner :

- 1) l'appropriation des concepts se rapportant à l'éducation à la citoyenneté;
- 2) l'appropriation des objectifs de formation des programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté;
- 3) l'appropriation et la mise en pratique de modes d'évaluation se rapportant à l'éducation à la citoyenneté.

Les échanges entre les participants durant l'année qu'a duré le projet ont aussi permis de dégager que l'éducation à la citoyenneté a une portée très large étant donné la nature des concepts utilisés et leur sens qui change dans le temps. Par exemple, ils ont rapporté que les concepts de démocratie, de citoyen, de gouvernement et d'institution politique qu'ils emploient pour illustrer la signification de l'éducation à la citoyenneté n'ont pas la même résonance si l'on traite d'Athènes au ^ve siècle avant Jésus-Christ, du Québec de 1791 ou des pays démocratiques du ^{xxi}e siècle. La capacité de les utiliser en classe suppose une connaissance de référents historiques très étendus. D'où l'importance de la maîtrise des connaissances historiques chez les enseignants lorsque vient le temps d'expliquer certains rapports entre ces concepts et l'époque historique étudiée, ainsi que le souligne un des participants :

Par exemple, le concept de citoyenneté, s'il est abordé à l'époque de la Préhistoire ou s'il est abordé à l'époque de l'Antiquité ou du Moyen Âge, de la Renaissance, ou de la période des grandes révolutions, ou aujourd'hui, c'est un concept qui a évolué avec le temps. À un moment donné, il faut se dire : « Bien là, on comprend le concept de citoyenneté à telle époque et on sait que son sens va être modifié au fur et à mesure que le temps va avancer » (Philippe, rencontre du 20 octobre 2006).

D'où l'importance également d'une connaissance pratique des programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté, tant du premier que du second cycle, afin de mettre en évidence les rapports

susceptibles d'être établis. C'est d'ailleurs durant les rencontres deux, trois et quatre que les enseignants se sont penchés sur les programmes d'études.

1.2. La phase 2 : l'analyse des programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté

Tous les participants ont été unanimes à cet égard : les nouveaux programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté sont complexes. Et que dire de l'évaluation des trois compétences disciplinaires à faire développer et des contenus notionnels à faire acquérir ? En effet, les nouveaux programmes proposent l'étude de réalités sociales – expression nouvelle que les enseignants doivent aussi s'approprier, alors qu'auparavant il était question de phénomènes historiques et de périodes historiques. L'étude de ces réalités sociales ou événements marquants d'une période historique donnée doit être effectuée autour des trois compétences du programme :

1. Interroger des réalités sociales.
2. Interpréter des réalités sociales.
3. Construire sa conscience citoyenne.

Si les deux premières compétences se rapportent à l'étude de l'histoire, une discipline d'interprétation basée sur l'analyse de documents de première et de seconde main, la dernière touche davantage à l'éducation à la citoyenneté. La maîtrise de ces trois compétences n'est pas nécessairement acquise pour plusieurs enseignants qui n'ont jamais reçu de formation en histoire, pas plus qu'en éducation à la citoyenneté². Dans notre groupe d'enseignants, seuls ceux qui possèdent une maîtrise en histoire se disaient enthousiasmés, malgré leur complexité, par les nouveaux programmes proposés, puisqu'ils visent les mêmes compétences que celles poursuivies par l'étude approfondie de l'histoire, plutôt que d'être axés sur la seule mémorisation d'événements ou de dates historiques. Les enseignants novices, titulaires d'un baccalauréat en enseignement

2. Les auteurs du rapport *Se souvenir et devenir* (1996, p. 66), qui se sont penchés sur l'enseignement de l'histoire au Québec et la formation des maîtres, ont repris des statistiques du MEQ qui indiquaient que 48 % des « personnes qui enseignaient [l'histoire générale] en 1988 n'avaient aucune formation universitaire en histoire » et que « 28 % des personnes qui dispensaient alors cet enseignement [histoire nationale] n'avaient aucune formation pour le faire » ! Nous ne pouvons qu'espérer qu'un tel constat est aujourd'hui chose du passé, des statistiques plus récentes faisant défaut.

au secondaire, ont souventes fois exprimé l'idée qu'ils ne possèdent pas cette vision plutôt large de l'histoire qui permet d'exploiter les réalités sociales sous l'angle de l'éducation à la citoyenneté. Par contre, ils se sont dits confiants d'être capables de le faire puisqu'ils disposent d'un éventail de moyens et de démarches pédagogiques pour intervenir en histoire.

Un autre obstacle majeur évoqué à maintes reprises par tous les enseignants du groupe touche à l'évaluation: si l'évaluation de connaissances factuelles n'a jamais posé problème, il n'en va pas de même pour l'évaluation des compétences proposées par les programmes d'études. Car, soulignent-ils, pour porter un jugement professionnel sur le développement de ces compétences, il faut observer des traces. Et ces observations demandent beaucoup de temps. Cela les inquiète d'autant plus qu'ils n'ont pas suffisamment développé ces compétences au cours de leur formation initiale ou dans leur pratique. Mais ils s'adaptent:

Tu sais, moi, j'ai vu mon enseignement changer complètement. Puis la conscience citoyenne, si tu veux l'évaluer, tu n'as pas le choix, il faut que tu conserves des traces. Parce que comment dire à un parent : « Bien ton jeune, il participe » (Pierrette, rencontre du 4 décembre 2006).

Il en résulte que les enseignants ressentent un grand besoin de s'approprier des stratégies d'intervention et d'évaluation des compétences. À titre d'exemple, et à leur demande, nous leur avons présenté un modèle de planification d'intervention sur une réalité sociale qu'ils pourraient transférer dans leur propre enseignement³. Nous avons choisi l'exploitation de la réalité sociale se rapportant à la romanisation où, à partir d'infrastructures encore existantes autour de la Méditerranée, ainsi qu'à partir du phénomène de l'américanisation, on invite les élèves à définir, dans un premier temps, les rôles joués par les citoyens pour payer les coûts de l'édification de ces infrastructures et leur utilisation à titre personnel. Puis, dans un deuxième temps, on amène les élèves à « actualiser » le phénomène historique qu'est la romanisation en traitant de l'américanisation et en faisant réfléchir les élèves sur le rapport qu'ils entretiennent avec les infrastructures modernes qui jouent le même

3. Ce modèle provient d'une communication effectuée en collaboration avec Kevin Péloquin, un enseignant du secondaire de la région montréalaise, lors du congrès de la Société des professeurs d'histoire du Québec en octobre 2006.

rôle que celles qui existaient durant la période de romanisation. L'exemple du lien entre la romanisation et l'américanisation visait en fait à faire prendre conscience aux enseignants du potentiel qu'on trouve dans les nouveaux programmes, en n'occultant pas pour autant le caractère complexe de leur mise en œuvre.

1.3. La phase 3 : les modèles d'intervention en éducation à la citoyenneté

Lors de notre cinquième rencontre, à la demande des participants au groupe de recherche collaborative, nous avons présenté un autre modèle d'intervention qui touche à un thème traité autant dans les programmes du premier que du second cycle, la révolution industrielle. Dans ce module d'apprentissage⁴, patrons, ouvriers et politiciens doivent débattre de leurs positions respectives quant à leurs conditions de travail et de vie, ainsi que des mesures de soutien correspondant aux revendications des uns et des autres. À cet effet, la classe est divisée en quatre groupes : les patrons, les ouvriers, les politiciens et les observateurs. Les groupes représentant les patrons et les ouvriers reçoivent des documents écrits et figurés spécifiques qui traitent des conditions de travail, des conditions de vie et de leurs revendications respectives. Les groupes des politiciens reçoivent quant à eux des documents qui explicitent les deux positions. Enfin, les observateurs ne reçoivent aucun document. Leur rôle est de noter les différents points de vue exprimés et de faire la synthèse des interventions. Mais, avant de commencer à prendre connaissance des dossiers spécifiques qui leur seront remis, tous les élèves de la classe sont appelés à formuler des hypothèses pour dégager les conditions de travail et les conditions de vie des ouvriers et des patrons durant la révolution industrielle, ainsi que les mesures de soutien préparées par les politiciens afin de répondre aux revendications respectives de ces deux groupes sociaux. L'enseignant note les différentes hypothèses au tableau afin d'aider les différents groupes d'élèves à analyser les documents qui servent à remplir leurs fiches 1 et 2. Au terme de l'analyse en petits groupes, les élèves doivent remplir la fiche 3 qui permet d'organiser leurs idées pour le débat qui va suivre en classe. Les observateurs, de leur côté,

4. Nous présentons trois fiches en annexe que les élèves peuvent remplir en classe.

l'utilisent pour consigner leurs hypothèses et les observations au cours du débat. Cela leur fournira les éléments qu'ils analyseront pour faire le point sur les observations et la synthèse.

Avant de procéder à l'activité avec les élèves, il est important pour l'enseignant d'avoir en tête une représentation globale de la situation. Voici, à titre d'illustration, les schémas que nous avons présentés aux participants à la recherche collaborative.

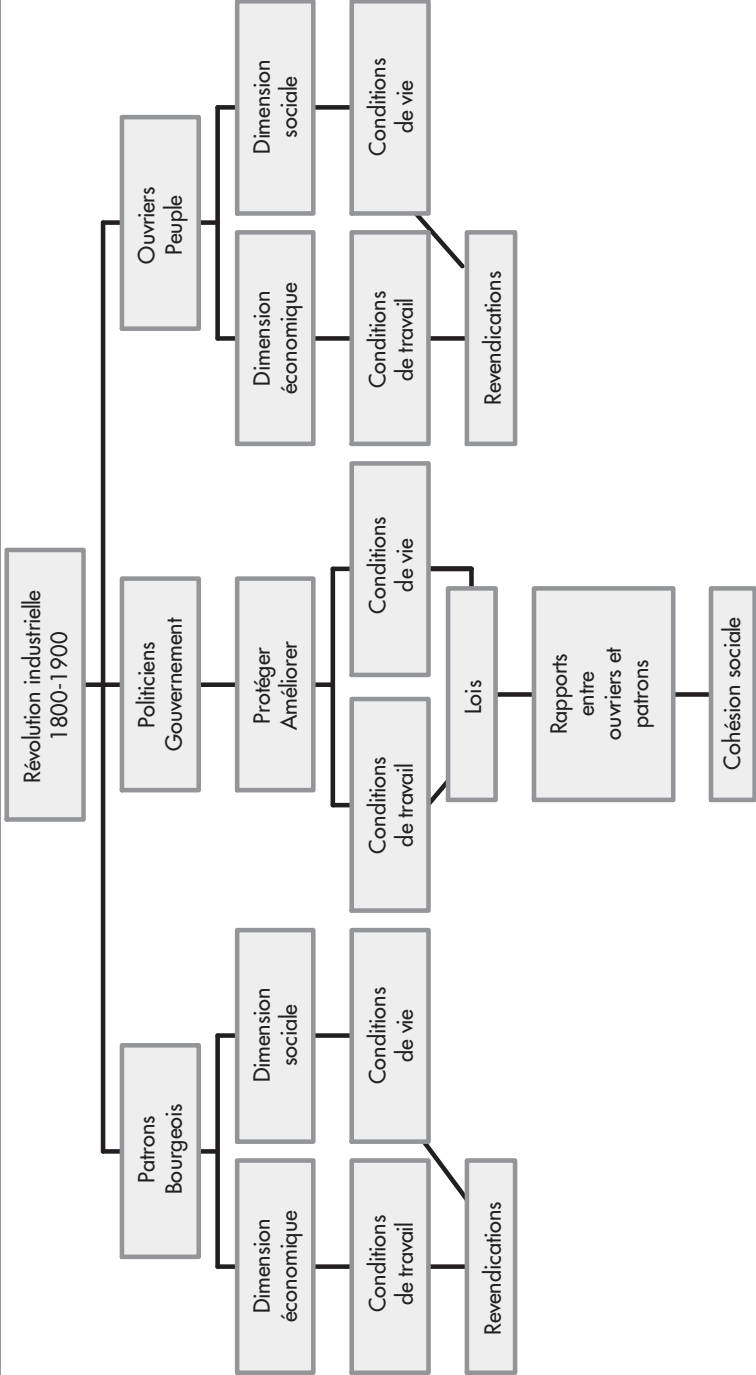
Lorsqu'on fait cette activité en classe avec les élèves, une fois les fiches des points de vue remplies, les différents groupes devraient être en mesure de débattre d'une question susceptible de provoquer des échanges intéressants. Cette question pourrait être la suivante : Est-ce que les rapports entre les patrons et les ouvriers étaient conflictuels ou consensuels à l'époque de la révolution industrielle ? Les élèves sont alors amenés à appuyer leurs points de vue à partir des données sur lesquelles ils se sont préalablement penchés. Ensuite, on reprend le même questionnement, mais en établissant un rapport avec aujourd'hui : Est-ce que ces rapports conflictuels ou consensuels sont encore présents de nos jours ? Qu'en pensez-vous ? Le but de ce second questionnement est d'amener les élèves à construire leur conscience citoyenne en actualisant à la vie du XXI^e siècle des éléments de conflit qui tirent leur origine au XVIII^e siècle.

Ce modèle, axé sur l'utilisation du débat argumenté, est non seulement recommandé par le ministère de l'Éducation, mais il constitue aussi une avenue très intéressante pour amener les élèves à « interroger une réalité sociale », à l'« interpréter » et à permettre à chacun de « construire sa conscience citoyenne ».

Les enseignants qui participaient à la recherche ont constaté que l'un des objectifs du modèle présenté vise le développement de la pensée critique. Cela s'inscrit parfaitement bien dans la logique de l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire et éducation à la citoyenneté. Dans ce contexte, le développement de la pensée critique devrait permettre, selon le programme, d'amener l'élève « à développer sa compréhension du présent à la lumière du passé et le préparer à participer de façon éclairée à la vie sociale, dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 337).

SCHÉMA 1

Les trois groupes sociaux visés par l'activité portant sur la révolution industrielle



Les quatre rôles joués par les élèves durant l'activité portant sur la révolution industrielle

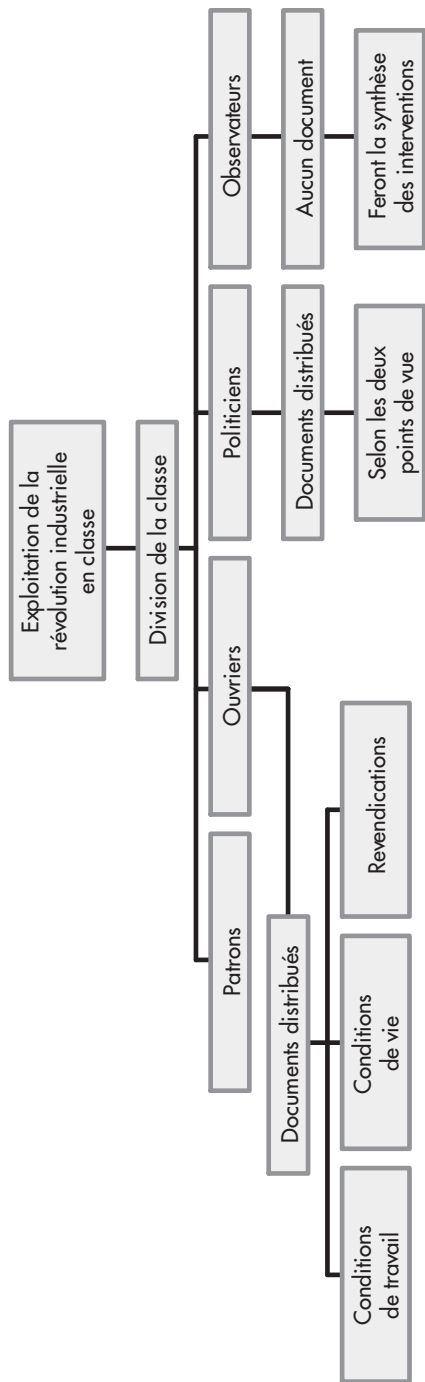
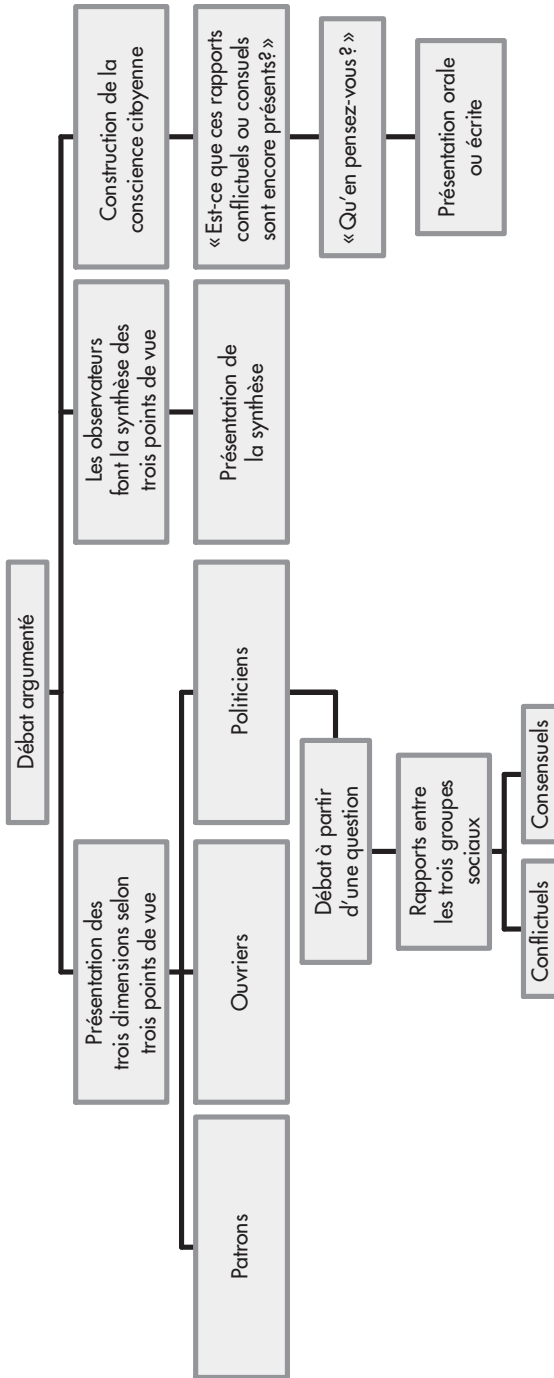


SCHÉMA 3

Présentation des points de vue des différents acteurs de la révolution industrielle



Rappelons aussi que les enseignants ont manifesté le désir de s'approprier et de mettre en pratique des modes d'évaluation se rapportant à l'éducation à la citoyenneté. La complexité de porter un jugement sur la construction de la conscience citoyenne a été soulignée plusieurs fois par les enseignants du groupe. Nous croyons qu'il est possible de mesurer la construction de la conscience citoyenne à partir des propos tenus par les élèves tant à l'écrit qu'à l'oral dans les exercices effectués en classe, en tenant compte des composantes de cette compétence pour les apprécier. Ces composantes permettent d'identifier les principaux attributs se rapportant à l'éducation à la citoyenneté. Il s'agit de retenir les composantes qui se rapprochent le plus de la réalité sociale étudiée ainsi que de la situation-problème conçue ou retenue par l'enseignant. Nous verrons à la dernière section de ce chapitre comment ces composantes pourraient être mesurées à l'aide de l'échelle d'appréciation proposée par les programmes d'études que nous avons adaptée pour cette réalité sociale.

Il est aussi possible de mesurer le degré d'engagement des élèves dans la première tâche qu'ils ont à effectuer, celle qui consiste à formuler des hypothèses de résolution de la situation-problème proposée. Ensuite, les trois grandes opérations se rapportant à l'exploitation de l'information pourraient être mesurées : traquer, traiter et partager des données sur l'un ou l'autre des groupes sociaux sur lesquels ils se sont penchés lors de l'étude de la réalité sociale de la révolution industrielle. Enfin, il est aussi possible d'évaluer la participation au débat portant sur les conditions de vie et les conditions de travail, ainsi que sur des mesures de soutien proposées par les politiciens. C'est une avenue qui a été soulignée par un enseignant du groupe :

La troisième compétence, elle donne un nouveau sens à l'enseignement de l'histoire. Tantôt Richard a soulevé quelque chose, il faut que j'y revienne. Je ne peux pas mettre un document, je ne peux pas mettre une citation, je ne peux pas provoquer une classe, je ne peux pas amener les élèves à développer une réflexion sans donner un droit de parole. [...] Quand on parle d'un changement d'enseignement, c'est ça [...] mais il faut constamment revenir parce que la conscience citoyenne ne se développe pas face à un texte seul. Il faut qu'il y ait partage.

Justement, on va faire de la conscience citoyenne juste en ouvrant la porte à l'expression. Et ce que Pierrette va enclencher en secondaire 2, ce que nos profs font au premier cycle, nous on va le poursuivre au deuxième cycle. Il va se poursuivre ensuite toute sa vie. La conscience citoyenne, ce n'est pas quelque chose qui va être limité à l'école. On s'autorise, on se donne le droit de faire de notre classe un lieu public réel, et non plus seulement un lieu pour recevoir une information. Donc, la troisième compétence, elle donne un nouveau sens à l'approche des sciences humaines (Philippe, rencontre du 30 octobre 2006).

L'acte d'évaluer ne se limite pas à mesurer l'atteinte ou le développement de telle ou telle compétence, mais aussi l'acquisition de connaissances factuelles se rapportant aux réalités sociales à l'étude, comme celle de la révolution industrielle qui a été retenue pour illustrer le modèle présenté. L'évaluation formative devrait donner des indications à l'enseignant du niveau de progrès des élèves relativement à leur niveau de compréhension des indicateurs retenus. L'enseignant doit aussi lire les données compilées par les élèves et évaluer leur degré de pertinence. Cet exercice pourrait s'effectuer en grand groupe, l'enseignant s'assurant que tous les élèves saisissent la portée et les nuances se rapportant à chacun des concepts retenus.

Les discussions au cours des cinq premières rencontres et les outils didactiques présentés ont suscité chez les participants le désir de concevoir à leur tour une activité didactique qu'ils pourraient mettre en œuvre dans leurs classes. La quatrième phase de la recherche s'est déroulée au moment des deux dernières rencontres.

1.4. La phase 4: la conception d'outils didactiques

Les enseignants se sont attardés durant les deux dernières rencontres à analyser et à commenter des outils conçus par deux membres du groupe. Nous examinons ici l'outil intitulé *Les différentes facettes de l'industrialisation: classer pour mieux comprendre*. L'activité comporte quatre étapes et elle a été conçue pour être réalisée en équipe de coopération.

La première étape consiste à découper 40 photos qui font partie du dossier de la révolution industrielle et qui illustrent cette réalité sociale selon des thématiques se rapportant aux conditions de vie des ouvriers et des patrons, aux conditions de travail des ouvriers et des patrons, aux lois votées par les gouvernements et enfin aux

organismes syndicaux du XIX^e siècle. Dans la seconde étape, les élèves doivent regrouper les photos selon de grandes catégories qu'ils estiment importantes. Ce traitement de l'information constitue une opération intellectuelle importante, car il permet d'évaluer le degré de compréhension qu'ont les élèves de la réalité sociale étudiée. La troisième étape consiste à indiquer sur de grandes feuilles les noms des catégories retenues. Les élèves doivent utiliser une feuille par catégorie et y coller les photos s'y rapportant : cette opération est réalisée en fonction des discussions et des confrontations d'idées entre pairs. Les élèves doivent ensuite, à la quatrième étape, justifier leur classification devant un « grand jury » en classe qui évaluera les arguments qui justifient leurs choix. Ce grand jury pourrait être composé de l'enseignant et d'un élève par équipe.

Cette activité didactique a pour but d'initier les élèves à interroger des documents figurés de cette époque et à les interpréter. Les élèves doivent organiser leurs idées, prendre conscience des réalités citoyennes de l'époque et réfléchir sur l'importance des revendications et des moyens mis en œuvre depuis pour corriger certaines situations illustrées par les documents. Cet exercice de conscientisation peut être effectué pendant ou après l'étude de cette réalité sociale. Après que les élèves ont fait cette tâche d'apprentissage, c'est à l'enseignant qu'incombe la tâche de faire mobiliser les nouveaux savoirs afin de les mettre en relation avec des éléments de la réalité du présent.

L'objectif de concevoir un outil didactique favorisant l'enseignement et l'apprentissage en histoire et éducation à la citoyenneté à partir de la réalité sociale se rapportant à l'industrialisation a été, selon nous, atteint. Les élèves sont invités à interroger cette réalité sociale, à interpréter des documents s'y rapportant et à construire leur conscience citoyenne en comparant cette réalité du passé avec celle d'aujourd'hui.

Les rencontres de discussion qui se sont échelonnées sur sept mois ont permis d'échanger de nombreux points de vue et d'analyser des pratiques d'enseignement. Étant intéressé par l'aspect didactique, j'ai choisi de proposer un cadre didactique susceptible de fournir des pistes pour aider les participants à la recherche et d'autres enseignants à s'approprier l'esprit des nouveaux programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté.

2. L'établissement d'un cadre didactique

À la lumière des discussions effectuées avec les enseignants du groupe et de mon expérience de la didactique de l'histoire et éducation à la citoyenneté, il apparaît opportun de proposer un cadre didactique pour la conception d'outils susceptibles de faire apprendre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté selon les objectifs de formation visés par les programmes d'études. Les fondements de ce cadre didactique reposent sur les cinq éléments suivants :

- 1) la maîtrise des contenus par la compréhension des réalités sociales à l'étude ;
- 2) la connaissance des principes, des axes liés à l'éducation à la citoyenneté ;
- 3) la maîtrise des compétences disciplinaires et de leurs composantes ;
- 4) la connaissance de démarches d'apprentissage à utiliser en classe ;
- 5) la connaissance d'instruments d'évaluation.

L'acte d'enseigner suppose l'établissement d'un rapport interpersonnel étroit entre l'enseignant et l'apprenant, le premier étant à l'affût des besoins du second. Si l'intuition et l'improvisation constituent des habiletés importantes dont l'enseignant peut se servir lors de ses interventions pédagogiques, celui-ci ne peut se priver des observations, des expériences et de l'expertise des praticiens et des chercheurs qui se sont penchés sur différentes problématiques liées à l'acte d'enseigner et à celui d'apprendre. C'est à ce constat que sont arrivés les enseignants de notre groupe de recherche collaborative qui ont constamment souligné le besoin d'asseoir leurs connaissances dans ce domaine sur des bases plus solides. C'est ce que nous avons approfondi durant les sept rencontres que nous avons eues ensemble. Les discussions ont permis de mettre en évidence ces cinq éléments que nous décrirons brièvement afin de dégager leur importance dans la conception d'outils didactiques.

2.1. La maîtrise des contenus par la compréhension des réalités sociales à l'étude

Il n'était pas difficile pour les enseignants de saisir que l'enseignement et l'apprentissage des réalités sociales des programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté sont organisés autour du travail selon trois rapports :

- Ici-Ailleurs
- Présent-Passé
- Changement-Continuité

Le référent ICI correspond à la société québécoise et, par extension, aux sociétés canadienne et nord-américaine, alors que le référent PRÉSENT correspond à la temporalité dans laquelle s'effectue l'étude des réalités sociales, c'est-à-dire le moment présent. Le programme d'études prévoit que les enseignants commencent l'étude des réalités sociales à partir du présent et de la société québécoise, pour ensuite plonger dans le PASSÉ et dans les AILLEURS. Cet exercice de va-et-vient PRÉSENT – PASSÉ, ICI – AILLEURS vise à permettre aux élèves d'apprécier les éléments de CHANGEMENT et de CONTINUITÉ qui s'en dégagent. Non seulement les contenus relatifs aux réalités sociales sont abordés en tant que tels, mais ils sont traités en profondeur par l'établissement de ces liens.

2.2. La connaissance des principes, des axes liés à l'éducation à la citoyenneté

En plus de devoir connaître et comprendre les différentes réalités sociales à l'étude, les enseignants ont remarqué qu'ils doivent aussi maîtriser des dimensions associées à l'éducation à la citoyenneté, du moins celles qui ont été énoncées par le Conseil supérieur de l'éducation (1998) et les programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté (Gouvernement du Québec, 2004). Il s'agit des cinq dimensions suivantes :

- l'inclusion sociale ;
- la solidarité ;
- l'engagement social ;
- la participation à la vie démocratique ;
- la critique sociale.

Ces dimensions ne leur étaient pas inconnues, bien entendu. Mais le fait d'avoir à les considérer sous l'angle d'un projet d'étude associé de façon formelle à l'histoire et à l'éducation à la citoyenneté leur a permis de mieux saisir la nature et les finalités de l'histoire, de son enseignement et de son apprentissage à l'école secondaire.

Le fait que l'être humain ait toujours cherché à se regrouper afin de se faciliter la vie grâce au partage de ses connaissances, de ses compétences et de sa force de travail explique ces dimensions d'inclusion sociale, de solidarité, d'engagement social, de participation à la vie démocratique et de critique sociale. Il ne s'agit pas toutefois d'ignorer les fractures sociales qui ont été le lot de toutes les civilisations qui nous ont précédés. En effet, l'existence de fractures sociales n'est pas un phénomène contemporain. Les inégalités économiques et sociales ont sans cesse contribué à creuser le fossé entre les groupes sociaux et elles ont fait leur apparition très tôt dans l'organisation de la vie en grand groupe avec la diversification des métiers, le chômage, l'arrivée d'immigrants et l'esclavage. C'est pourquoi l'inclusion sociale, l'une des dimensions fondamentales de l'éducation à la citoyenneté, peut être exploitée de mille et une façons en classe.

La solidarité peut être définie comme étant le lien entre les membres d'une communauté qui acceptent de se porter assistance et entraide afin de résoudre des difficultés. Ainsi, tout au long de l'histoire de l'humanité, des actions ont été entreprises dans le but d'aplanir le fossé existant entre les différents groupes sociaux, et ce, afin d'assurer la cohésion sociale recherchée. Dans notre contexte, depuis le xx^e siècle, par exemple, des mesures ont été mises en place par les gouvernements canadien et québécois pour soutenir les citoyens aux prises avec des difficultés d'ordre économique: assurance-chômage, pension de vieillesse, allocations familiales, assurance maladie, garderies publiques. La création de syndicats, d'organismes caritatifs et d'organisations non gouvernementales (ONG) a également été l'occasion d'actions solidaires qui illustrent le sens des concepts d'assistance et d'entraide.

L'engagement social est aussi au cœur d'une citoyenneté active. Il s'agit de prendre conscience qu'il est possible de modifier le cours des choses grâce à la participation de chacun au sein d'organisations gouvernementales ou non gouvernementales, d'associations, de

regroupements. La participation à des actions communautaires vise à modifier ou bonifier des règles de vie en société en assurant une plus grande sécurité aux personnes qui composent telle ou telle communauté.

La participation à la vie démocratique est un phénomène assez récent dans l'histoire de l'humanité, puisqu'il ne remonte qu'au v^e siècle avant Jésus-Christ. Toute imparfaite qu'elle était à son origine, et malgré sa quasi-disparition au siècle suivant, la démocratie a constitué un apport très important à l'établissement de cette cohésion sociale tant recherchée par les Lumières au xviii^e siècle et qui a mené, depuis, à la constitution d'États démocratiques un peu partout dans le monde. Cette participation à la vie démocratique doit commencer à l'école, au moment où les jeunes élèves font leurs premiers pas dans leur société d'appartenance, afin de continuer tout au long de leur vie de citoyens.

Enfin, la critique sociale est cette capacité de confronter ses idées et d'écouter celles des autres, de juger et de passer au crible (*kritikê* en grec) les actions entreprises par les politiciens ou les membres d'une société donnée. Cette cinquième dimension associée à l'éducation à la citoyenneté montre l'importance de développer la pensée critique, et ce, dès le plus jeune âge. Soulignons aussi que cela est étroitement associé à la discipline historique, puisque l'histoire est une discipline d'interprétation qui se pratique à partir de sources partielles et ... partiales. Il va sans dire que la pensée critique est au cœur de toute pratique historique.

Il existe aussi un grand nombre de valeurs qui peuvent être actualisées en classe, mais nous ne retenons ici que celles qui se rapportent le plus à l'éducation à la citoyenneté :

- l'égalité ;
- l'équité ;
- la justice ;
- la liberté ;
- la tolérance ;
- le respect des autres ;
- le respect des droits ;
- le respect des responsabilités.

Ces valeurs sont promues par tous les États démocratiques qui les ont enchâssées dans leur constitution : elles servent de liants entre les citoyens et l'État. Les occasions de développer et de vivre ces valeurs sont nombreuses à l'école et sans doute plus que dans les autres sphères de la société ; c'est pourquoi il est important d'en faire la promotion dès le plus jeune âge.

2.3. La maîtrise des compétences disciplinaires et transversales et de leurs composantes

Outre les trois compétences disciplinaires connues des enseignants, soient celles qui consistent à interroger et à interpréter des réalités sociales, ainsi que celle de construire la conscience citoyenne, on ne doit pas oublier les compétences transversales, comme :

- exploiter l'information ;
- résoudre des problèmes ;
- exercer son jugement critique ;
- actualiser son potentiel ;
- coopérer ;
- communiquer de façon appropriée.

Ces compétences doivent être développées dans toutes les disciplines scolaires ; c'est pourquoi elles sont qualifiées de compétences transversales. Elles ont pour finalité de « permettre à l'élève de s'adapter à des situations variées et de poursuivre ses apprentissages sa vie durant » (Gouvernement du Québec, 2004, p. 33). L'apprentissage de l'histoire et éducation à la citoyenneté offre de multiples occasions pour y arriver. L'exploitation de l'information, qui peut être facilitée par l'utilisation des TIC, vise la traque, le traitement et le partage des données retenues, l'objectif étant de trouver des solutions aux situations-problèmes ou aux problèmes proposés par l'enseignant. Pour y arriver, encore faut-il que l'élève soit amené à exercer son jugement critique. Grâce aux interactions et aux échanges d'opinions, l'élève devrait apprendre à nuancer des jugements qui peuvent s'avérer trop hâtifs, d'où l'importance de coopérer en classe et en équipe dans la recherche d'indices susceptibles de résoudre des problèmes donnés. Par ces confrontations d'idées, ces échanges, ainsi que les analyses effectuées sur documents

proposés par l'enseignant, l'élève actualise son potentiel : il prend conscience des liens qui le rattachent à sa communauté et des influences qui s'exercent sur ses perceptions, ses valeurs, ses croyances. Il apprend aussi à communiquer de façon efficace tant à l'oral qu'à l'écrit en se rendant compte que ses idées, ses opinions, ses émotions seront mieux comprises par les autres si elles sont exprimées avec des mots justes et des arguments cohérents.

2.4. La connaissance de démarches d'apprentissage à utiliser en classe

Si la compréhension des concepts se rapportant à l'éducation à la citoyenneté a son importance, il en va de même pour les démarches d'apprentissage en vue de les exploiter de façon efficace. Les programmes d'études proposent la mise en place de pratiques socio-constructivistes qui correspondent parfaitement avec la démarche historique où l'élève est aussi appelé à résoudre des situations-problèmes présentées à partir d'éléments déclencheurs comme des citations provocantes ou des illustrations qui bousculent ses représentations. L'élève est appelé à formuler des hypothèses de résolution. Cette pratique est de nature à favoriser son engagement dans l'apprentissage car, lorsqu'il soumet de telles hypothèses, il s'intéresse au problème à résoudre et doit mobiliser des connaissances et des compétences acquises tant en histoire et éducation à la citoyenneté que dans les autres disciplines du curriculum. Fort de ses hypothèses, l'élève démarre son « enquête » (en grec, le mot *historia* signifie d'ailleurs enquête) et s'attarde à traquer, traiter et partager des informations à partir de sources qu'il sait partielles et partiales. Ces sources peuvent provenir de l'enseignant qui propose des dossiers aux élèves. Ces dossiers peuvent être les mêmes pour tous, mais ils pourraient aussi être différents afin de créer des déséquilibres cognitifs lorsque les élèves partagent des points de vue divergents. Voilà une belle occasion de montrer aux élèves qu'il est bien difficile d'en arriver à des interprétations universelles en histoire et éducation à la citoyenneté, d'où l'importance de recouper le plus grand nombre de documents afin de tenter une reconstitution partielle et qui demeurera... partielle d'une réalité sociale. Enfin, les

élèves sont amenés à proposer des interprétations se rapportant aux situations-problèmes auxquelles ils ont été confrontés. La pratique de débats argumentés constitue donc une avenue intéressante et efficace à exploiter, puisque les débats permettent aux élèves de consolider leurs acquis alors qu'ils soumettent, confrontent, écoutent des points de vue susceptibles de modifier les interprétations auxquelles ils sont arrivés.

2.5. La connaissance d'instruments d'évaluation

L'une des difficultés retenues par les enseignants qui ont participé à la recherche collaborative se rapporte à l'évaluation de la compétence à construire la conscience citoyenne. Cette évaluation n'est pas facile à faire, mais elle n'est pas impossible non plus. Il faut tabler sur des critères retenus à partir des composantes de cette compétence et les apprécier selon les activités réalisées en classe. Ces composantes sont les suivantes :

- Relever des attributs de son identité sociale.
- Établir des liens entre ses attributs identitaires et leurs origines.
- Reconnaître la diversité des identités sociales.
- Établir des liens entre l'action humaine et le changement social.
- Reconnaître les types d'actions possibles.
- Relever des occasions de participation sociale.
- Cerner des valeurs et des principes découlant de réalités sociales.
- Reconnaître des lieux d'exercice de principes et de valeurs à la base de la vie démocratique.
- Relever des droits et des responsabilités des individus.
- Examiner la nature, l'origine et le fonctionnement d'institutions publiques.
- Saisir la fonction de ces institutions.
- Cerner le rôle que chacun peut y jouer (Gouvernement du Québec, 2004, p. 349).

C'est à partir des différentes activités réalisées en classe et même à l'extérieur de la classe que l'enseignant peut apprécier le niveau d'engagement de ses élèves dans la construction de leur conscience citoyenne. Ainsi que le proposent les programmes d'études, une échelle d'appréciation s'avère nécessaire. L'échelle que nous retenons comporte cinq niveaux d'appréciation :

- Compétence marquée: qui dépasse les exigences du programme d'études.
- Compétence assurée: qui satisfait clairement aux exigences.
- Compétence acceptable: qui satisfait minimalement aux exigences.
- Compétence peu développée: qui est en deçà des exigences ; l'élève a besoin d'aide pour réaliser les tâches proposées.
- Compétence non développée: qui est nettement en deçà des exigences ; l'élève a besoin d'aide soutenue pour réaliser les tâches proposées.

Cette échelle d'appréciation devrait permettre à l'enseignant de mesurer le développement de compétences à partir d'observations qu'il aura effectuées durant une période donnée (un mois, deux mois, trois mois, une étape, deux étapes, etc.) et à partir de l'analyse des données qu'il aura colligées. Le tableau qui suit présente des exemples qui pourraient inspirer un enseignant souhaitant évaluer le degré d'engagement d'un élève au regard de certaines activités sont présentés.

Évaluer la compétence à construire sa conscience citoyenne est une activité que l'on peut aisément qualifier de complexe; il est toutefois impératif que nous nous y attardions et que nous partagions le fruit de nos expériences afin de peaufiner davantage nos instruments de mesure.

TABLEAU 1

L'évaluation du degré d'engagement d'un élève à partir d'indicateurs

Indicateurs	Mesures d'observation	Degré d'appréciation
<p>1. La construction d'une conscience citoyenne à partir de l'étude de la révolution industrielle</p> <p>Reprenre la ou les composantes de la compétence que l'enseignant souhaite évaluer parmi celles-ci :</p> <ul style="list-style-type: none"> - établir des liens entre l'action humaine et le changement social - relever des occasions de participation sociale - cerner des valeurs et des principes découlant de réalités sociales - reconnaître des lieux d'exercice de principes et de valeurs à la base de la vie démocratique - relever des droits et des responsabilités des individus - examiner la nature, l'origine et le fonctionnement d'institutions publiques - saisir la fonction de ces institutions - cerner le rôle que chacun peut y jouer 	Exemple 1	
	a. À partir des propos tenus lors du débat et de la synthèse des travaux, l'élève a établi de façon non équivoque des liens entre l'action humaine et le changement social.	Compétence marquée
	b. À partir des propos tenus lors du débat et de la synthèse des travaux, l'élève a établi de façon satisfaisante des liens entre l'action humaine et le changement social.	Compétence assurée
	c. À partir des propos tenus lors du débat et de la synthèse des travaux, l'élève a établi de façon minimale des liens entre l'action humaine et le changement social.	Compétence acceptable
	d. À partir des propos tenus lors du débat et de la synthèse des travaux, l'élève n'a presque pas établi de liens entre l'action humaine et le changement social.	Compétence peu développée
	e. À partir des propos tenus lors du débat et de la synthèse des travaux, l'élève n'a pas établi de liens entre l'action humaine et le changement social.	Compétence non développée
	Exemple 2	
	a. À partir des propos tenus lors du débat et de la synthèse des travaux, l'élève a relevé de façon non équivoque des occasions de participation sociale.	Compétence marquée
	b. À partir des propos tenus lors du débat et de la synthèse des travaux, l'élève a relevé de façon satisfaisante des occasions de participation sociale.	Compétence assurée
	c. À partir des propos tenus lors du débat et de la synthèse des travaux, l'élève a relevé de façon minimale des occasions de participation sociale.	Compétence acceptable
d. À partir des propos tenus lors du débat et de la synthèse des travaux, l'élève n'a presque pas relevé d'occasions de participation sociale.	Compétence peu développée	
e. À partir des propos tenus lors du débat et de la synthèse des travaux, l'élève n'a pas relevé d'occasions de participation sociale.	Compétence non développée	

TABLEAU 1

L'évaluation du degré d'engagement d'un élève à partir d'indicateurs (*suite*)

Indicateurs	Mesures d'observation	Degré d'appréciation
2. Le degré d'engagement dans la formulation d'une hypothèse visant la résolution de la situation-problème	a. L'élève a formulé une ou des hypothèses originales visant la résolution de la situation-problème.	Compétence marquée
	b. L'élève a formulé une ou des hypothèses visant la résolution de la situation-problème.	Compétence assurée
	c. L'élève a formulé une hypothèse qui vise en partie la résolution de la situation-problème.	Compétence acceptable
	d. L'élève n'a formulé que sommairement une hypothèse qui vise en partie la résolution de la situation-problème.	Compétence peu développée
	e. L'élève n'a pas réussi à formuler d'hypothèse visant la résolution de la situation-problème.	Compétence non développée
3. La capacité de l'élève à traquer l'information	a. L'élève a réussi à traquer l'information se rapportant à tous les indicateurs retenus.	Compétence marquée
	b. L'élève a réussi à traquer une bonne partie de l'information se rapportant aux indicateurs retenus.	Compétence assurée
	c. L'élève a réussi à traquer quelques informations se rapportant aux indicateurs retenus.	Compétence acceptable
	d. L'élève n'a réussi à traquer que des informations trop sommaires.	Compétence peu développée
	e. L'élève n'a pas réussi à traquer d'informations se rapportant aux indicateurs retenus.	Compétence non développée
4. La qualité des informations traquées	a. Les informations qui ont été retenues sont très pertinentes.	Compétence marquée
	b. Les informations qui ont été retenues sont pertinentes.	Compétence assurée
	c. Les informations qui ont été retenues sont un peu pertinentes.	Compétence acceptable
	d. Les informations qui ont été retenues n'ont presque pas de pertinence.	Compétence peu développée
	e. Les informations qui ont été retenues ne sont pas pertinentes.	Compétence non développée

TABLEAU 1

L'évaluation du degré d'engagement d'un élève à partir d'indicateurs (*suite*)

Indicateurs	Mesures d'observation	Degré d'appréciation
5. La capacité de l'élève à traiter l'information	a. L'élève a réussi à traiter l'information se rapportant à tous les indicateurs retenus.	Compétence marquée
	b. L'élève a réussi à traiter une bonne partie de l'information se rapportant aux indicateurs retenus.	Compétence assurée
	c. L'élève a réussi à traiter quelques informations se rapportant aux indicateurs retenus.	Compétence acceptable
	d. L'élève n'a presque pas traité d'informations se rapportant aux indicateurs retenus.	Compétence peu développée
	e. L'élève n'a pas réussi à traiter les informations se rapportant aux indicateurs retenus.	Compétence non développée
6. La capacité de l'élève à partager les données retenues	a. L'élève a réussi à partager les données se rapportant à tous les indicateurs retenus.	Compétence marquée
	b. L'élève a réussi à partager une bonne partie des données se rapportant aux indicateurs retenus.	Compétence assurée
	c. L'élève a réussi à partager quelques données se rapportant aux indicateurs retenus.	Compétence acceptable
	d. L'élève n'a presque pas partagé de données se rapportant aux indicateurs retenus.	Compétence peu développée
	e. L'élève n'a pas réussi à partager de données se rapportant aux indicateurs retenus.	Compétence non développée
7. La participation de l'élève au débat	a. L'élève a participé de façon très active au débat.	Compétence marquée
	b. L'élève a participé de façon active au débat.	Compétence assurée
	c. L'élève a participé moyennement au débat.	Compétence acceptable
	d. L'élève n'a presque pas participé au débat.	Compétence peu développée
	e. L'élève n'a pas participé au débat.	Compétence non développée

TABLEAU 1

L'évaluation du degré d'engagement d'un élève à partir d'indicateurs (*suite*)

Indicateurs	Mesures d'observation	Degré d'appréciation
8. La qualité des arguments apportés par l'élève	a. Les arguments apportés par l'élève au débat étaient très documentés.	Compétence marquée
	b. Les arguments apportés par l'élève au débat étaient suffisamment documentés.	Compétence assurée
	c. Les arguments apportés par l'élève étaient minimalement documentés.	Compétence acceptable
	d. Les arguments apportés par l'élève n'étaient presque pas documentés.	Compétence peu développée
	e. Les arguments apportés par l'élève n'étaient pas documentés.	Compétence non développée
9. La qualité d'écoute des élèves durant le débat	a. L'élève était très attentif aux arguments des autres élèves.	Compétence marquée
	b. L'élève était attentif aux arguments des autres élèves.	Compétence assurée
	c. L'élève était de temps à autre attentif aux arguments des autres élèves.	Compétence acceptable
	d. L'élève n'était presque pas attentif aux arguments des autres élèves.	Compétence peu développée
	e. L'élève n'était pas attentif aux arguments des autres élèves.	Compétence non développée

Conclusion

L'acte d'enseigner est un processus qui ne s'improvise pas et l'intuition seule n'est pas suffisante pour réaliser des interventions efficaces. La personne enseignante est condamnée à concevoir, sa vie durant, des outils didactiques en fonction des dispositifs pédagogiques et évaluatifs retenus. C'est dans cet esprit que nous avons proposé un cadre didactique qui repose sur cinq dimensions :

- 1) la maîtrise des contenus par la compréhension des réalités sociales à l'étude ;

- 2) la connaissance des principes, des axes liés à l'éducation à la citoyenneté ;
- 3) la maîtrise des compétences disciplinaires et de leurs composantes ;
- 4) la connaissance de démarches d'apprentissage à utiliser en classe ;
- 5) la connaissance d'instruments d'évaluation.

Nous avons tiré plusieurs conclusions des discussions que nous avons eues avec les enseignants et les enseignantes qui ont participé à la recherche collaborative.

1. La compréhension qu'ont les enseignants de l'éducation à la citoyenneté est d'ordre pratique. N'ayant pas reçu de formation universitaire sur laquelle s'appuyer pour intervenir dans ce domaine, ils doivent avoir recours à leurs expériences personnelles de citoyens. Or, les nouveaux programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté identifient et décrivent de façon sommaire les principaux concepts à enseigner. Pour les comprendre et faire faire des liens entre des réalités sociales du passé et celles du présent telles que vécues par les élèves, les cinq dimensions du cadre didactique présenté dans ce chapitre peuvent s'avérer utiles.
2. La connaissance qu'ont les enseignants des programmes d'études en histoire et éducation à la citoyenneté est variable d'un enseignant à l'autre, passant d'élémentaire à complète. Soulignons que les programmes d'études constituent une référence de base pour les enseignants puisqu'ils précisent les objectifs de formation, les connaissances factuelles à faire acquérir et les compétences à faire développer. Il arrive même qu'ils présentent des dispositifs pédagogiques susceptibles d'atteindre les cibles visées. Malgré leur caractère incontournable, les programmes d'études ne sont pas consultés par tous les enseignants. Certains se limitent aux considérations que l'on trouve dans les manuels scolaires.
3. La compréhension qu'ont les enseignants des compétences associées à l'histoire et à l'éducation à la citoyenneté est fragmentaire. Les nouveaux programmes ont été élaborés en fonction de certaines caractéristiques se rapportant à la nature de

l'histoire. Ainsi, les compétences qui visent l'interrogation et l'interprétation de réalités sociales sont au cœur de la nature de l'histoire comme discipline. Encore faut-il maîtriser ces compétences et reconnaître qu'elles jouent un rôle important dans les interventions effectuées auprès des élèves en vue de leur développement. Quant à la compétence qui consiste à construire sa conscience citoyenne, d'autres travaux sont nécessaires pour baliser son développement et son lien avec l'histoire, de même que pour mettre au jour des moyens d'intervention et d'évaluation.

4. La volonté de concevoir du matériel approprié à l'apprentissage de l'histoire et éducation à la citoyenneté est très grande. Tout au long de nos échanges, il a été clair que les enseignants et les enseignantes ont manifesté un très grand intérêt pour la conception d'outils didactiques susceptibles de les aider à faire acquérir des connaissances et développer des compétences comme celle de construire une conscience citoyenne. Nous avons vu également la complexité de l'opération mais, grâce à la discussion et au partage d'idées, il est possible d'arriver à des résultats fort heureux!
5. L'évaluation des compétences constitue encore la bête noire des enseignants. La responsabilité de l'évaluation des compétences n'est pas sans causer bien des maux de tête aux enseignants et enseignantes, qui ne demandent pas mieux que de se ressourcer afin de maîtriser cet aspect important de leur tâche. Une connaissance plus approfondie des programmes d'études devrait faciliter les choses étant donné que plusieurs pistes d'intervention y sont mentionnées, mais il reste que c'est grâce aux échanges entre pairs que pourra se développer l'expertise recherchée.

Le cadre didactique proposé n'aurait pu voir le jour sans les échanges qui ont eu lieu durant les sept rencontres de discussion avec les participantes et participants à la recherche collaborative. Nous pouvons réellement parler de coconstruction, tant les idées émises ont permis d'élaborer et de raffiner le rationnel et les outils didactiques qui pourraient être exploités dans les classes.

Annexe

Matériel didactique sur la révolution industrielle que les élèves peuvent compléter à l'aide de leurs dossiers sur le sujet qui comportent des documents écrits et figurés

Les élèves des groupes des patrons et des ouvriers doivent remplir la fiche 1 qui permet de regrouper des données sur les heures travaillées par jour et par semaine, les congés, les salaires, les heures de repos, les chances d'avancement, les conditions d'hébergement, la qualité de la nourriture et des vêtements, les loisirs, les déplacements. À la fiche 2, les élèves des groupes des politiciens doivent regrouper des données se rapportant aux lois et aux subventions répondant aux revendications des uns et des autres et susceptibles d'assurer une certaine cohésion sociale. Tous les élèves doivent remplir la troisième fiche pour organiser leurs idées en vue du débat qui suit leur travail d'analyse.

FICHE 1

Patrons et ouvriers, Passé/Présent

	Ouvriers : révolution industrielle	Ouvriers : de nos jours	Patrons : révolution industrielle	Patrons : de nos jours
Heures travaillées par jour				
Heures travaillées par semaine				
Congés				
Salaires				
Heures de repos				
Chances d'avancement				
Conditions d'hébergement				
Qualité de la nourriture				
Qualité des vêtements				
Loisirs				
Déplacements				

FICHE 2

Politiciens, Passé/Présent

	Politiciens : révolution industrielle	Politiciens : de nos jours
Lois		
Subventions		

FICHE 3

Organisation des idées

Groupes	Conditions de travail	Conditions de vie	Revendications	Mesures de soutien
Patrons				
Ouvriers				
Politiciens				
Observateurs				

Références bibliographiques

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998). *Éduquer à la citoyenneté*, Rapport annuel 1997-1998, Québec, Les Publications du Québec.
- GUAY, L. et F. JUTRAS (2004a). «L'éducation à la citoyenneté : quelle histoire!», dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?* Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 11-26.
- GUAY, L. et F. JUTRAS (2004b). «Une formation initiale renouvelée pour l'éducation à la citoyenneté», dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?* Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 195-208.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1996). *Se souvenir et devenir*, Rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, président J. Lacoursière, Québec, Ministère de l'Éducation.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2004). *Programme de formation de l'école québécoise : domaine de l'univers social, enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : domaine de l'univers social : enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.
- JUTRAS, F. et L. GUAY (2005). «Chronique d'une transformation annoncée : l'identité professionnelle des profs d'histoire et d'éducation à la citoyenneté», dans A. Duhamel et F. Jutras (dir.), *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 115-132.

CHAPITRE 9

LA LAÏCITÉ DANS L'ESPACE PUBLIC

Une clarification qui s'impose
pour comprendre l'éducation
à la citoyenneté
en contexte pluraliste

Sylvie Courtine Sinave
*Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke*

France Jutras
*Département de pédagogie
Université de Sherbrooke*

Les orientations sociopolitiques et éducatives qui mettent l'accent sur l'apprentissage du vivre-ensemble à l'école et sur la socialisation ne sont pas nouvelles. De tout temps, on a voulu faire de l'expérience scolaire un lieu d'encadrement et de structuration de l'élève qui le prépare à participer à la vie partagée avec autrui et à s'intégrer socialement. Selon les époques, les visées et les moyens mis en place ont cependant varié et ils ont reflété différentes conceptions de la vie sociale et de l'espace public lui-même. La formation sociale de la personne comme axe de développement essentiel à l'école a ainsi connu différentes formes. Celle qui est entrée dans le vocabulaire actuel de l'éducation au Québec a pris le vocable d'éducation à la citoyenneté depuis la parution du rapport du Conseil supérieur de l'éducation en 1998 intitulé *L'éducation à la citoyenneté*. La problématique sur laquelle s'est penché le Conseil portait sur la conciliation de la diversité ethnoculturelle et de l'appartenance commune dans le contexte pluraliste d'aujourd'hui, d'où le passage et l'intégration de l'éducation interculturelle à l'éducation à la citoyenneté. L'apprentissage du vivre-ensemble concerne en effet toutes les personnes qui partagent l'espace public.

Parmi les éléments caractéristiques du Québec contemporain, on peut mettre en tête de liste l'individualisme, l'immigration et la quête de reconnaissance des particularités de chacun. C'est ainsi que la diversité des modes de vie, des modes de pensée et des visions du monde qui ont cours donnent lieu à un questionnement social sur la coexistence humaine en contexte pluraliste. Une dimension qui interpelle particulièrement le débat social concerne la liberté de conscience et de religion et la neutralité de l'État par rapport aux religions. Si la séparation de l'Église et de l'État constitue un acquis de la révolution tranquille, il reste que la religion a tout de même été enseignée dans les écoles primaires et secondaires jusqu'en juin 2008. Le statut des droits confessionnels dans l'espace public – et notamment à l'école – a bien entendu fait l'objet de réflexions, de discussions, de rapports et surtout de jurisprudence.

En ce qui a trait à l'éducation, le rapport Proulx (Gouvernement du Québec, 1999) du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école soutient que la problématique de la confessionnalité et de la laïcité de l'école a été posée au Québec dès 1960. De plus, il met en évidence que la modification de l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867 pour l'abolition des droits et privilèges accordés

aux confessions catholique et protestante en 1997 et le remplacement des commissions scolaires confessionnelles, héritage de l'organisation sociale du passé, par des commissions scolaires linguistiques à l'été 1998 n'ont pas fermé le débat. Les lois provinciales ne peuvent aller à l'encontre du règlement constitutionnel que constitue la Charte canadienne des droits et libertés de 1982 qui interdit notamment la discrimination fondée sur la religion. En ce qui a trait à la vie sociale, l'idée de laïcité ouverte a été avancée par le rapport Proulx, dans un premier temps, et, dans un second temps, par le rapport Bouchard-Taylor (Gouvernement du Québec, 2008a).

Le terme *laïcité* n'appartient pas au vocabulaire usuel des Québécois. Peut-être que l'histoire y est pour quelque chose. D'entrée de jeu, cependant, précisons que la laïcité renvoie à la conception politique de la séparation de la société civile et de la société religieuse. Cela signifie que l'État n'exerce aucun pouvoir religieux et que les Églises n'exercent aucun pouvoir politique. Au Québec, au cours des dernières années, on a beaucoup parlé de la déconfessionnalisation de l'école. Mais on n'a jamais utilisé l'expression laïcisation de l'école. La laïcisation de l'école, ou de l'hôpital d'ailleurs, renvoie plutôt au fait que le personnel religieux est remplacé par du personnel laïque et que l'esprit confessionnel est écarté. On peut dire que la laïcisation de l'école n'est pas chose nouvelle, puisque, d'un point de vue historique, les instituteurs et institutrices laïques ont toujours été présents dans les écoles et que la religion n'a jamais occupé la place centrale dans le curriculum malgré les démarches faites en ce sens par les milieux cléricaux (Charland, 2005). Il n'en demeure pas moins qu'en l'espace de dix ans, c'est-à-dire entre 1998 et 2008, tout ce qui concerne la confessionnalité de l'école a été supprimé : la structuration confessionnelle du système scolaire et le statut confessionnel des établissements ont été abolis ; l'enseignement moral et religieux confessionnel de même que l'enseignement moral non confessionnel ont été remplacés par un programme unique d'éthique et culture religieuse. Ces changements, en particulier l'introduction dès le primaire de l'enseignement culturel des religions pratiquées au Québec, n'ont laissé personne indifférent. Tandis que certains les interprètent comme une grave perte sur le plan identitaire, d'autres les considèrent comme la reconnaissance de la diversité présente dans la société. Cela interpelle bien entendu le vivre-ensemble dans l'espace public.

Pour notre part, c'est sous l'angle du questionnement sur la laïcité dans l'espace public que nous nous proposons de réfléchir. On remarque que le principe de laïcité dans une société permet aux citoyens d'être catholiques, protestants, juifs, musulmans, agnostiques, athées, mais qu'on ne parle jamais de citoyens laïques. C'est la société ou une institution qui est laïque, non un groupe ou une communauté (Delahaye, 2008). Toutefois, le nom commun « laïc » et l'adjectif « laïque » sont employés pour signifier que la personne ne fait pas partie du clergé ou qu'elle n'a pas reçu les ordres religieux. Pour comprendre le sens que peut revêtir la laïcité au Québec, la première partie de ce chapitre portera sur les transformations sociales qui ont mené au questionnement à ce sujet. Mais comme cette réponse s'avère insuffisante, la seconde partie du chapitre sera consacrée à la clarification du concept de laïcité.

1. Les transformations sociales qui mènent au questionnement sur la laïcité

À la suite d'une situation de crise interculturelle relayée par Mario Dumont, alors chef de l'opposition à l'Assemblée nationale, et par les journaux, le premier ministre du Québec, Jean Charest, a annoncé en février 2007 la création de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles. Confiée à deux intellectuels respectés, Gérard Bouchard et Charles Taylor, la Commission a examiné la situation en profondeur. Pour ce faire, les coprésidents ont commandé des recherches, rencontré des experts, tenu des forums nationaux et des audiences dans toutes les régions, ils ont reçu des mémoires et entendu des témoignages. Le rapport qu'ils ont produit à partir de cette vaste consultation leur a permis de mettre en évidence des sources du malaise, de proposer des pistes de solution et de faire un ensemble de recommandations (Gouvernement du Québec, 2008). L'une des recommandations a particulièrement heurté les sensibilités : la laïcité ouverte. Cette forme de laïcité est apparue comme un fourre-tout dans lequel se retrouvent des valeurs qui paraissent mépriser les valeurs traditionnelles de longue date de la société québécoise.

Pour plusieurs, cette notion de laïcité ouverte signifie implicitement que son contraire, la laïcité fermée, c'est-à-dire une forme de laïcité anti-interculturelle et antireligieuse, constitue un repoussoir.

Ne pourrait-on pas simplement parler de laïcité? En tout cas, pour comprendre comment on peut parler de laïcité au Québec, sans la qualifier d'ouverte ni de fermée, on doit rappeler rapidement la place de la religion dans le développement identitaire au Québec et faire état du pluralisme culturel et religieux associé à l'immigration dans le Québec contemporain. Cela permettra de situer la nécessité d'une réflexion sur la laïcité au regard de l'éducation à la citoyenneté dans le contexte pluraliste québécois.

1.1. La place de la religion dans le développement identitaire au Québec

La langue, la foi et la culture ont été fortement interreliées dans l'histoire du Québec et forment les bases de l'identité traditionnelle. Au lendemain de la défaite des Plaines d'Abraham en 1759, les Canadiens, ainsi qu'on les appelait à l'époque, ont conservé deux de leurs systèmes sociétaux, l'un religieux, l'autre juridique. En effet, après le traité de Paris mettant fin à la guerre de Sept Ans qui s'était jouée en Europe et en Amérique, la Proclamation royale de 1763 et l'Acte de Québec de 1774 leur ont permis de conserver la liberté d'exercer leur religion et de répondre à certaines lois françaises. Si les Canadiens ont pu conserver la possession de leurs propriétés et la pratique de leur langue et de leur foi, la superposition des lois françaises et anglaises pose problème. Tout cela a néanmoins contribué à organiser la vie sociale: les fonctions ecclésiastiques et notariales ont été privilégiées et la communauté a conservé une structure interne spécifique. Son homogénéité a été préservée, ses habitudes et sa culture se sont ainsi inscrites dans la durée. C'est pourquoi les racines de l'identité canadienne-française bâtie sur sa langue française et sur sa foi catholique sont vivaces et participent encore sans doute à l'identité québécoise. Les symboles sont persistants. Par exemple, les clochers façonnent le paysage, le crucifix orne l'Assemblée nationale du Québec et les questions linguistiques et culturelles qui alimentent les débats politiques font et défont les gouvernements. Cependant, la persistance de ce trinôme identitaire – langue, foi et culture – est de moins en moins significative pour une partie de la population à cause notamment d'une prise de distance par rapport aux valeurs religieuses traditionnelles. La langue et la culture demeurent cependant encore des vecteurs

essentiels de l'identité bien que, depuis la révolution tranquille, la perception qu'ont d'eux-mêmes les Québécois se soit grandement modifiée. Des changements radicaux y ont contribué : la décléricalisation de la société, la démocratisation de l'éducation, l'émancipation par rapport à la religion, la montée du féminisme et l'affirmation de la culture (Linteau, 2007). Une nouvelle identité nationale s'est construite. Elle n'a pas complètement remplacé l'identité traditionnelle dans laquelle la religion occupe une dimension importante. Mais elle est interpellée par des dimensions rattachées à la diversité engendrée par l'immigration.

1.2. Le pluralisme culturel lié à l'immigration

Le Canada a toujours constitué un pays d'immigration. Longtemps européenne, l'origine des immigrants a commencé à changer dans les années 1970. Maintenant, elle devient de plus en plus africaine et surtout maghrébine, apportant au Québec de nouveaux référents culturels. Le tableau 1 montre bien cette évolution depuis dix ans.

Le souci de respecter le pluralisme ou encore la diversité culturelle n'est pas nouveau car, défini par la Loi sur le multiculturalisme canadien de 1988 et protégé par la Charte canadienne des droits et libertés, il fait partie de la symbolique de l'État canadien et, de ce fait, teinte le rapport à la citoyenneté : « *The key elements of citizenship around which there is consensus are knowledge, participation, and commitment to pluralism* » (Sears, Clarke et Hughes, 2000, p. 153). Si le pluralisme culturel dans la composition de la population du Canada et du Québec s'avère un fait bien tangible, la manière d'assurer le lien social n'est pas la même chez les anglophones que chez les francophones – vu l'enjeu identitaire primordial que constituent la langue et la culture au Québec et la sensibilité à la religion. On ne peut qu'être en accord avec l'affirmation de Pagé (1993) selon laquelle la culture nous unit lorsque nous partageons les mêmes référents, mais nous éloigne de ceux qui en ont d'autres. Mais compte tenu de la reconnaissance de la diversité des cultures, une relation d'appartenance est proposée sous deux modèles très différents. Au Canada anglais, le multiculturalisme propose la coexistence des cultures, d'où l'image de la mosaïque culturelle qui rend compte des mouvements migratoires, du brassage des différentes populations sur le territoire et de la reconnaissance de

TABLEAU 1

Évolution des régions d'origine des immigrants au Québec

Région d'origine	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Afrique et Moyen-Orient	6 537	8 087	9 687	12 326	12 268	12 609	14 097	13 844	16 179	16 308
Asie et Pacifique	7 790	8 460	9 326	9 771	8 712	8 798	9 259	8 850	8 671	7 207
Amérique du Sud et centrale	3 325	3 832	4 195	5 554	5 478	6 833	7 829	8 312	8 198	9 172
États-Unis	403	425	493	501	521	701	775	732	1 006	983
Europe et Royaume-Uni	8 563	8 347	8 800	9 448	10 601	10 613	12 270	11 550	10 613	11 510
Région d'origine non déclarée	1	0	1	1	6	0	13	25	14	28
Québec	26 619	29 151	32 502	37 601	37 586	39 554	44 243	43 313	44 681	45 208

Source : <www.cic.gc.ca/FRANCAIS/ressources/statistiques/faits2007/permanents/21.asp>

leurs spécificités culturelles. L'approche multiculturelle n'a jamais été acceptée par les Québécois francophones, car ils ne se représentent pas comme une culture parmi d'autres. Au Québec, on a plutôt adopté une orientation interculturelle, où l'accent est mis sur la culture publique commune. Cette dynamique sociale véhicule une visée d'intégration sur un fond non négociable de reconnaissance de la langue française et du patrimoine culturel du Québec. L'approche interculturelle suppose non seulement l'éveil à la différence, mais conduit aussi à définir un système de normes culturelles inclusives et exclusives qu'institutionnalise ce rapport à la différence. Ce phénomène d'institutionnalisation conduit à rechercher des moyens pour gérer ce nouvel état social, à adopter des politiques d'harmonisation et surtout à redéfinir les paramètres de l'intégration sociale. De ce fait, vice versa, les nouvelles perspectives liées à l'intégration sociale induisent un nouveau rapport à la diversité

culturelle et, par conséquent, contribuent à redéfinir le rapport à la laïcité en favorisant soit la primauté du droit individuel, soit la primauté du droit collectif et du rapport à l'État.

Toujours est-il que l'adhésion ou le sentiment d'appartenance à la culture publique commune suppose bien entendu un apprentissage du vivre-ensemble. Bouchard et Taylor (Gouvernement du Québec, 2008a) remarquent qu'il existe un consensus autour de l'idée que la recherche d'équilibre et d'équité est nécessaire au vivre-ensemble, mais qu'un aspect essentiel de l'espace public reste encore à définir, celui de sa laïcité, même s'ils ont fait des recommandations à cet égard. Ainsi, ce sont toutes les transformations sociales qu'a connues le Québec au cours des vingt dernières années qui ont mené au questionnement concernant la laïcité. Mais comme les réponses se sont avérées insuffisantes jusqu'à maintenant, il apparaît nécessaire de clarifier ce concept de laïcité.

2. La clarification du concept de laïcité

Le terme de laïcité lancé dans l'espace public québécois perdure depuis la diffusion du rapport Proulx (Gouvernement du Québec, 1999) sur l'enseignement culturel des religions¹. C'est l'abrégé, publié en 1999 sous le titre *Laïcité et religion*, qui a été le plus largement diffusé. Dans ces documents, le concept de laïcité semble volontairement flou, car il est pris à la confluence des droits individuels et collectifs et il n'est pas interprété dans une conception particulière du rapport à l'État, le souci restant l'intégration et la cohésion sociales dans une perspective consensuelle. Déjà en 1991, Pagé avait avancé quatre principes pour établir un consensus dans la construction d'un espace commun favorisant à la fois le respect des droits individuels et la cohésion sociale: 1) la majorité qui confère la légitimité aux décisions prises démocratiquement doit être la plus large possible et ne pas se limiter au groupe majoritaire ni à quelques groupes minoritaires; 2) le principe d'intervention minimale de l'État doit être appliqué, suivant lequel il ne légifère que dans les domaines où son intervention maintient la cohésion sociale pour laisser le plus large champ possible sous le contrôle

1. Ce rapport de recherche, supervisé par le professeur Jean-Pierre Proulx, traite en profondeur du rapport au religieux. Il comprend six volumes et une version abrégée.

des libertés individuelles; 3) une unité des institutions doit être maintenue pour favoriser une interaction créatrice d'horizons communs entre les citoyens de toutes catégories; 4) une responsabilisation collective de tous les individus doit être demandée pour qu'ils ne se contentent pas de réclamer le respect de leurs droits et libertés individuels.

Certes, ces principes néolibéraux qui avantagent l'individu conviennent à l'exercice du compromis raisonnable énoncé dans le rapport Bouchard-Taylor. Mais ils fragilisent l'autorité de l'État, même si l'unité des institutions est reconnue. D'ailleurs, cette unité est minée de plus en plus par des structures polycentriques, selon Smith et Wolfish (2001), qui stipulent que l'autorité de l'État est concurrencée par un système de gouvernance à plusieurs niveaux, chacun d'eux ayant son propre réseau international. L'État, autrefois caractérisé par un territoire, un système gouvernemental centralisé responsable de sa politique internationale et une ou plusieurs langues officielles, n'est plus. Comment qualifier la laïcité dans ce contexte? Comment peut-on parler de la séparation de l'Église et de l'État, fondement de la laïcité, si l'Église a perdu toute autorité politique, si l'État se dissout et si le citoyen n'est plus que membre de communautés et d'organisations politiques, économiques, sociales et même religieuses? Le seul référent stable et unificateur qui émerge du questionnement actuel dans la société civile québécoise, selon Giguère (2002), reste celui de la langue:

Disons seulement qu'une société comme la nôtre est notamment caractérisée par le fait qu'elle est gouvernée par des principes démocratiques de liberté et d'égalité, qu'elle est animée par des citoyens qui ont une multitude de conceptions du bien, de croyances religieuses et d'opinions et enfin que ses citoyens partagent une langue publique commune. Cette langue peut être considérée comme la langue de la participation civique et démocratique, du moins au Québec. Elle constitue à mon avis non seulement un outil commun de communication, mais elle favorise le développement d'un espace où les valeurs communes de la société québécoise peuvent être partagées (p. 114).

Quoi qu'il en soit, en 2008, un document du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) intitulé *Pour enrichir le Québec: affirmer les valeurs communes de la société québécoise. Mesures pour renforcer l'action du Québec en matière d'intégration des immigrants* présente le contexte du Québec: «L'État québécois et

ses institutions sont laïques. Leurs décisions et leurs actions sont indépendantes des pouvoirs religieux. L'État québécois a déconfessionnalisé son système scolaire. L'enseignement religieux confessionnel ne fait pas partie du programme de l'école publique» (p. 8). Les valeurs communes énoncées dans ce document qui fondent la société québécoise sont les suivantes :

1. Le Québec est une société libre et démocratique ; 2. Les pouvoirs politiques et religieux au Québec sont séparés ; 3. Le Québec est une société pluraliste ; 4. La société québécoise est basée sur la primauté du droit ; 5. Les femmes et les hommes ont les mêmes droits ; 6. L'exercice des droits et libertés de la personne doit se faire dans le respect de ceux d'autrui et du bien-être général ; 7. Il est réaffirmé que la société québécoise est aussi régie par la Charte de la langue française qui fait du français la langue officielle du Québec. En conséquence, le français est la langue normale et habituelle du travail, de l'enseignement, des communications, du commerce et des affaires (p. 12).

Par ailleurs, le jugement de la Cour suprême du Canada émis le 22 octobre 2009 concernant la loi 104 sur les passerelles vers la scolarisation en anglais remet en question le principe de scolarité en français pour tous, sauf pour l'élève dont un parent ou un membre de la fratrie a été scolarisé en anglais au Québec, inscrit dans la loi 101, c'est-à-dire la Charte de la langue française. Ce jugement semble affaiblir la langue française. Ainsi invalidée comme source du lien social, la langue pourrait-elle céder le pas à la laïcité comme pôle unificateur ? Pourquoi tout ce débat sur la question du principe de laïcité s'il est affirmé aussi explicitement ? C'est qu'un flou juridique perdure autour du terme. Si le projet de loi 191 sur la constitution québécoise mentionne que le Québec garantit la laïcité de ses institutions publiques selon les valeurs fondamentales qui constituent la société québécoise, cette phrase a été retirée de la version proposée dans le projet de loi 196, et seul le projet de loi 195 sur l'identité québécoise conserve cette mention. De toute façon, ces trois projets de loi semblent avoir été remisés sur les tablettes à l'automne 2009. Il s'avère ainsi qu'aucun écrit juridique ne confirme les mesures avancées par le MICC pour l'intégration des immigrants. Demande-t-on aux nouveaux arrivants de respecter un état de fait qui n'est pas confirmé officiellement dans les lois provinciales ?

Le questionnement sur la laïcité a aussi beaucoup été lié à celui de la place de la religion dans les écoles. Plusieurs avis et rapports ont été publiés à ce sujet: *Rites et symboles religieux à l'école: défis éducatifs de la diversité* (2003a); *La formation des maîtres dans le domaine du développement personnel: une crise symptomatique* (2003b); *Éduquer à la religion à l'école: enjeux actuels et piste d'avenir* (2004a); *La laïcité scolaire au Québec: un nécessaire changement de culture institutionnelle* (2006); *Le cheminement spirituel des élèves: un défi pour l'école laïque* (2007); *Le programme d'études Éthique et culture religieuse, Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport* (2007). Un modèle québécois de laïcité scolaire sous-tendu par cinq orientations est clairement proposé dans le document de 2006: 1) Le respect de la liberté de conscience et de religion; 2) La neutralité de l'école publique; 3) La prise en compte du cheminement spirituel de l'élève; 4) Le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire; 5) Le programme d'éthique et de culture religieuse.

Les ministères, que ce soit celui de l'Immigration et des Communautés culturelles ou celui de l'Éducation, du Loisir et du Sport, prennent-ils le pas sur le gouvernement dans son pouvoir législatif pour établir les fondements de la société québécoise et pour s'occuper de la gestion du social? Quelle est la portée de leurs documents et de leurs actions?

Il semble en tout cas y avoir une confusion concernant le concept de laïcité quant à son statut dans la société québécoise, quant à son interprétation dans les documents gouvernementaux et quant à son existence *de facto* dans la société civile. Confusion, en effet, car comment peut-on à la fois parler de la laïcité et de la place de la religion, des rites, des symboles religieux, de spiritualité et de formation de la personne? Le concept de laïcité, ni ouverte ni fermée, mais de laïcité «tout court», peut-il comprendre toutes ces dimensions? Pour clarifier le concept, nous avons cerné trois interprétations possibles. D'abord, une interprétation française quelque peu polémique basée sur le concept de conquête de liberté et ancrée dans son historicité. Ensuite, une interprétation générique qui cible des facteurs favorisant l'émergence de la laïcité. Enfin, une interprétation consensuelle dans la mouvance du rapport à l'identité et à la diversité culturelle. À travers ces perspectives, nous tenterons de relever les éléments clés du concept de laïcité.

2.1. L'interprétation française : l'idéal laïque et la cité laïque

Haarscher (1996) établit qu'en France trois générations de conception de la laïcité se succèdent : le système concordaire du XIX^e siècle, la séparation de l'Église et de l'État du XX^e siècle et la laïcité ouverte du XXI^e siècle. Même si le terme de laïcité n'apparaît qu'au XIX^e siècle, l'adjectif laïque ou laïc est retracé depuis le XIII^e siècle et se réfère au commun, au peuple, aux gens, aux citoyens pour désigner plus tard par extension tout ce qui appartient au monde profane, à la vie civile et surtout à un espace indépendant de toute croyance religieuse où s'exerçait la souveraineté populaire (Rey, 1998). La laïcité paraît ainsi liée à une structure informelle où s'exerce la souveraineté du peuple.

Pena-Ruiz (1999, 2003, 2005), quant à lui, remonte aux sources des relations entre l'Église catholique et l'État, relations essentiellement de pouvoir entre le Roi de France et le Pape, où l'on passe de l'alliance du trône et de l'autel à la devise « un roi, une loi, une foi » au fur et à mesure que les États se forment et que les régimes politiques se consolident vers un absolutisme de plus en plus fort. Il s'attache plus particulièrement à la période révolutionnaire et aux incidences de la constitution civile du clergé qui exige, de tout ministre de culte, un serment à l'État. L'Église de France, catholique, est alors inféodée à l'État. Quant à la tolérance des autres religions, elle est tributaire du bon vouloir du prince, comme le démontre la promulgation (1598) puis la révocation (1685) de l'édit de Nantes, octroyant la liberté de culte aux adeptes de la religion réformée ainsi que la possession de quelque 150 lieux de refuge, dont 51 pouvaient être défendus par une armée, démontrant ainsi que le spirituel restait toujours armé d'un glaive temporel.

Il importe d'ajouter à la catégorisation établie par Haarscher celle de l'époque moderne (XVI^e-XVIII^e siècle). En effet, c'est au courant de cette période que débute la laïcisation de la pensée. On la retrouve dans le libertinage du XVII^e siècle et, plus tard, dans la philosophie des Lumières du XVIII^e siècle, où l'homme réhabilité est appelé à s'orienter à travers les autorités de l'Église et de l'État grâce à sa capacité émancipatrice de rationaliser le monde. Le courant de la libre pensée illustré, entre autres, dans le mouvement protestant du Refuge (Courtine Sinave, 1983) révèle des préoccupations comme le rejet du débat métaphysique, l'apologie de la vie

sur terre et du travail, le rejet des oisifs (nobles et membres du haut clergé), l'émergence du monde scientifique et la valorisation de l'être humain et de sa capacité de juger. Cette génération ne met pas l'athéisme en avant, mais elle s'appuie sur le développement de la pensée. Celui-ci paraît possible dans un cadre exempté de luttes religieuses fratricides qui ont ensanglanté le royaume de France au début de cette période. La lutte, cependant, car lutte émancipatrice il y a, est anticléricale bien plus qu'antireligieuse. Elle est surtout structurelle, la société dite d'Ancien Régime oscillant sous les prémisses de la révolution industrielle.

Deux phénomènes cruciaux clôturent cette génération de l'époque moderne: la Révolution française qui abolit cette société d'Ancien Régime basée sur le régime politique de l'absolutisme ainsi que sur les ordres religieux qui la sous-tendent pour tenter d'élaborer une nouvelle forme de contrat social, et la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen (1789-1793). On peut rappeler l'article I: «Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune», ainsi que l'article X: «Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la Loi» (Assemblée nationale française, 1998). Deux niveaux opposés sont décelables dans cette génération: celui du réalisme pragmatique de la cité à travers les méandres du *real politic* de l'acte révolutionnaire et celui de l'idéal des principes fondamentaux des droits de l'homme et du citoyen. Idéalisme et pragmatisme, deux doctrines opposées selon la Rosace des doctrines de Mucchielli (1985), peuvent-ils être conciliables et peuvent-ils être soumis à des accommodements même raisonnables?

Les générations suivantes des XIX^e, XX^e et XXI^e siècles sont les résultantes de ce long processus de laïcisation de la pensée et de son autonomisation par rapport aux autorités. La laïcité concordaire établie par le Concordat de 1801-1802, entre le premier consul Bonaparte et le pape Pie VII, abolit la constitution civile du clergé et reconnaît à nouveau la religion catholique comme celle de la majorité des Français, mais elle représente un recul, même si les cultes protestant, luthérien et calviniste et la religion judaïque sont aussi reconnus. Quoique la religion catholique ne soit plus la religion d'État, une hiérarchisation dans la tolérance des religions semble

se manifester. Puis, la loi Combes de 1905 met fin au régime concordataire et entérine la séparation des Églises et de l'État. Elle dissocie complètement la religion du pouvoir civil et structure la société civile du xx^e siècle (Haarscher, 1996), en donnant notamment un rôle prépondérant à l'école publique dans l'éducation du citoyen.

La génération actuelle de la laïcité dite ouverte que nous avons déjà mentionnée concerne des accommodements faits pour permettre à nouveau l'accès à la pratique religieuse dans l'espace public. Nous aborderons les aspects de la laïcité ouverte dans la dernière section car elle n'est pas spécifique de la laïcité française. Elle est cependant primordiale dans l'interprétation contemporaine de la laïcité.

L'interprétation française de la laïcité issue de la Révolution française conserve, pour certains, des aspects du combat émancipateur dont elle est issue. Ancrée dans son historicité, elle révèle deux niveaux antagonistes, ceux de la cité laïque et de l'idéal laïque, l'un susceptible d'accommodements et l'autre non. Distinguant ainsi ces deux niveaux, nous pouvons relever des indicateurs dans la littérature citée. L'idéal laïque apparaît comme non négociable, universel ou généralisable, basé sur une liberté de conscience émancipatrice, une égalité des droits, un ordre politique juste, une primauté de l'intérêt général, une fraternité encouragée au fil du temps par la charité, la bienfaisance ou la solidarité. La cité laïque apparaît comme étant liée à des situations réelles, mais elle est quand même régie par des principes de droit et de séparation des pouvoirs. La laïcité-séparation ainsi formulée est celle du physique et de la métaphysique, du temporel et du spirituel, de l'État et de l'Église, du public et du privé. Elle vise le bien commun ou l'intérêt général, le droit collectif primant le droit individuel. Dans ce contexte, un mandat particulier est assigné à l'école, celui de former les citoyens de la *Res publica* de demain; l'éducation à la citoyenneté occupe alors une place privilégiée.

Façonnée par son historicité, la perspective française sous-entend cependant plus qu'une séparation de l'État et de l'Église, du temporel et du spirituel; elle décrit aussi un mode de vie, une façon de penser le monde et surtout de structurer la société. Le contrat social instauré est politique et toujours à valider par une

démocratie participative, mais aussi délibérative. L'éducation à la citoyenneté et une citoyenneté politique restent la pierre d'achoppement de cette interprétation.

2.2. Une interprétation générique : les facteurs favorisant l'émergence de la laïcité

Ducomte (2001) rapporte la difficulté de mesurer le caractère laïque des États car les situations sont changeantes et relatives à leur spécificité nationale. Selon lui, le modèle français ne peut pas être un modèle de référence. Il considère même que le recours aux textes constitutionnels ne permet pas non plus d'établir des cadres d'analyse, ceux-ci étant évolutifs. Faisant référence aux États-Unis, il mentionne, lui aussi, que la séparation de l'Église et de l'État ne suffit pas pour déclarer qu'un pays est laïque ou non. Il semble difficile de trouver des indicateurs incontournables de la laïcité. Milot (2008) avance cependant trois facteurs déterminants qui favorisent l'émergence du processus de laïcisation : la tolérance à l'égard de la liberté de culte, le détachement des droits citoyens de l'appartenance religieuse et le déplacement de la source de la légitimité de l'État et de l'Église à la souveraineté du peuple. Nous allons les examiner tour à tour.

2.2.1. *La tolérance à l'égard de la liberté de culte*

Le premier facteur mentionné par Milot (2008) concerne directement le concept de tolérance couplé à celui de discrimination. En effet, elle avance que la tolérance du pluralisme religieux assure la paix sociale, mais requiert des aménagements pour éviter des discriminations. Ce point est essentiel. Est-ce que ce qui n'est pas toléré est discriminé ? S'agit-il d'une tolérance égale à l'égard de tous les cultes ou d'une tolérance différenciée ou hiérarchisée ? Cette tolérance s'applique-t-elle aussi aux pratiques religieuses qui en découlent au sein de l'espace public ? L'État, s'étant forgé en se distançant de la société civile, est-il appelé à remettre en question sa neutralité ? Conséquemment, l'école déconfessionnalisée est-elle, doit-elle ou peut-elle rester neutre par rapport aux diverses religions ?

De son côté, Kintzler (2008) situe la laïcité dans son rapport avec une tolérance restreinte ou élargie en fonction d'un certain nombre d'éléments qu'elle comprend ou non. En effet, il spécifie que la laïcité requiert plusieurs éléments : une autonomie de jugement, la séparation du public et du privé, la contingence des religions, l'absence de religion officielle ou de dogme civil, la non-reconnaissance d'intermédiaires comme les communautés, puisque celles-ci ne sont pas reconnues comme des acteurs politiques, et la non-nécessité de fondements religieux à l'existence de la cité. Ces éléments constituent des critères de comparaison entre ce qu'il appelle la tolérance restreinte, la tolérance élargie et la laïcité. L'analyse de Kintzler est rapportée au tableau 2.

La laïcité « tout court » comprend des caractéristiques propres en regard d'une laïcité fermée de tolérance restreinte et d'une laïcité ouverte de tolérance élargie. La laïcité ainsi conçue comporte des normes qui restreignent la tolérance. Mais peut-on limiter la tolérance sans tomber dans le biais de la discrimination et, par conséquent, prêter le flanc à des attaques juridiques ? Au Québec, les droits confessionnels sont reconnus par la Constitution et par la Charte canadienne des droits et libertés. L'exercice de tout culte religieux est reconnu, de même que l'exercice de la pratique religieuse qui l'accompagne. Cet exercice ne doit pas, cependant, perturber l'ordre public. De plus, le rôle des communautés culturelles est lui aussi reconnu comme un élément de la dynamique sociale canadienne. Cet état de tolérance élargie ne semble donc pas compatible avec le principe de laïcité.

2.2.2. *Le détachement des droits citoyens de l'appartenance religieuse*

Le deuxième facteur dégagé par Milot (2008), celui du détachement des droits citoyens de l'appartenance religieuse, est lié paradoxalement à l'appropriation du droit par l'individu, quelle que soit sa religion, qu'elle soit de statut majoritaire ou minoritaire. En effet, l'éviction du délitement lié à l'appartenance religieuse facilite la participation de l'individu aux affaires publiques et conséquemment à l'élaboration du droit. Ainsi, l'individu auquel sont reconnus liberté de religion, liberté d'opinion, liberté d'association et droit

TABLEAU 2

Comparaison de la tolérance restreinte, de la tolérance élargie et de la laïcité

Critères	Tolérance restreinte	Tolérance élargie	Laïcité
Autonomie du jugement	Oui	Oui	Oui
Séparation public/privé	Oui	Oui	Oui
Contingence des religions	Oui	Oui	Oui
Possibilité d'une religion officielle ou d'un dogme civil	Oui Il suffit que la puissance publique n'use pas de contrainte	Oui Il suffit que la puissance publique n'use pas de contrainte	Non La puissance publique est frappée par l'abstention
Les communautés en tant qu'acteurs politiques reconnus	Oui Il suffit que personne ne soit contraint	Oui Il suffit que personne ne soit contraint	Non Pas de corps intermédiaires
La cité sans fondement religieux	Non	On le peut	On le doit La référence religieuse est superflue
Contingence de la croyance comme forme de lien social	Non L'incroyance dissout toute possibilité de lien	Proposition admissible en fait Les incroyants craignent la loi civile	Proposition nécessaire en droit L'association ne doit rien dans sa pensée aux liens préexistants

Source : Adapté de Kintzler, *op. cit.*, p. 28.

de propriété devient un citoyen ayant des droits et des devoirs. Son appartenance, après avoir été essentiellement inscrite à une communauté religieuse en particulier, peut alors s'inscrire dans une nation dont le véhicule est l'État. Un espace civil se crée où la citoyenneté peut s'exercer.

Ce facteur rend compte de la construction de l'État face à l'Église, mais aussi de l'individualisation de la société civile. Il ajoute une caractéristique émancipatrice à la laïcité qui, s'appliquant face aux communautés religieuses, peut aussi s'appliquer aux communautés culturelles.

2.2.3. Le déplacement de la source de légitimité de l'État et de l'Église à la souveraineté du peuple

Le dernier facteur que Milot (2008) met en évidence est celui de la légitimité de l'État basée sur la souveraineté du peuple et, par conséquent, la délégation de cette souveraineté par le contrat social qui met en avant le rôle politique de la citoyenneté. Milot insiste sur ce point :

La représentation du «peuple souverain» est une figure fondamentale de la conception de la laïcité. La souveraineté comme instance immanente de la légitimité de l'État s'avère profondément «laïcisante» en ce que la gouvernance politique ne se fonde plus sur l'une ou l'autre des instances religieuses pour exercer son pouvoir [...] aucune religion ne peut dès lors prétendre à une supériorité sur les autres. [...] Ce transfert de légitimité sous-tend inévitablement le principe de la séparation de l'Église et de l'État (p. 27).

L'association politique supplée alors à l'association religieuse comme support du lien social. La souveraineté du peuple est indivisible et, dans un processus démocratique indirect, ne peut être déléguée qu'à ses représentants. Cet aspect indivisible de la souveraineté du peuple est un point important défendu aussi par Pena-Ruiz (2005). L'intérêt général prime alors l'intérêt individuel, donnant la préséance du droit collectif sur le droit individuel.

Si ces trois facteurs sont déterminants pour enclencher le processus de laïcisation, Ducomte (2001, p. 21) affirme cependant qu'ils doivent conduire aux éléments essentiels de la laïcité: «Reposant sur une égalité de droits et sur l'affirmation d'une liberté absolue de conscience, la laïcité est garantie par la séparation de l'espace public et de l'espace privé, contrôlée par l'État.» La laïcité paraît ainsi indubitablement liée à l'intervention et au contrôle de l'État. De ce fait et à juste titre, Haarscher (1996), se référant à Hobbes (1588-1679) et à Locke (1632-1704) dans leur approche respective du

contrat social², discerne une laïcité sans liberté et une laïcité de liberté selon le niveau de contrôle de l'État. Selon Haarscher, dans le premier cas, pour protéger l'indivisibilité de sa souveraineté, «l'État cesse d'être le jouet des confessions, il devient souverain en absorbant la dimension spirituelle [...] mais cette domestication des Églises s'opère au détriment de la liberté individuelle» (p. 95). Dans le second cas, un droit de résistance à l'oppression est conféré à l'individu quand l'État devient tyrannique. L'indivisibilité de la souveraineté et la liberté individuelle ainsi que le droit collectif et le droit individuel de déroger sont alors mis dos à dos dans la conception de la laïcité. En somme, les indicateurs du caractère laïque d'un État, même s'il est difficile de les déterminer, sont indubitablement en lien avec la tolérance, le droit, la légitimité de la souveraineté du peuple, la légitimité du contrat social choisi et la nature politique de la citoyenneté; cela détermine ainsi que la laïcité doit être fondée en droit pour être reconnue légitimement comme telle.

2.3. Une interprétation consensuelle : le difficile arrimage entre laïcité et culture et entre identité individuelle et identité collective

Dans l'interprétation consensuelle, la nouvelle laïcité de la génération du ^{xxi}e siècle est celle de la tolérance élargie ou encore de la laïcité ouverte. Dans cette interprétation, la liberté religieuse prime la laïcité-séparation. L'État ne détient pas les paramètres de la vie bonne, mais devient l'arbitre des différentes conceptions de la bonne vie issues des différents textes religieux.

Dans son analyse de la laïcité de la liberté, Haarscher (1996) se réfère à la théorie de la justice de Rawls. Il relève cependant deux attitudes, celle avant discussion et celle après discussion. Dans le premier cas, le respect de toutes les expressions religieuses irait à l'encontre même du principe de laïcité car, dans cette interprétation, les Églises, considérées comme d'essence communautarienne, recoloniseraient la sphère publique. Se référant à la France, il considère que la laïcité de l'État républicain serait alors chose du passé, car elle céderait le pas au retour du religieux et, de ce fait, s'écarterait

2. De son côté, Kveinen (2000) a fait une comparaison des trois interprétations de Rousseau, Hobbes et Locke de la notion de contrat social.

de la dimension de la rationalisation du monde. Dans le second cas, celui du pluralisme après-discussion, la discussion ayant fait évoluer la frontière entre les concepts et transformé ou réfuté certaines thèses, le débat de la vie bonne se fait alors dans le monde de la vie et aboutit à l'élaboration consensuelle de l'agir communicationnel au sens d'Habermas (1999) et au bien-fondé des accommodements raisonnables au sens du rapport Bouchard-Taylor (2008). Cependant, l'élaboration de consensus dépend des situations culturelles et le lien laïcité et culture demande à être traité de façon parcimonieuse car, comme nous l'avons mentionné, le concept de laïcité est un concept à deux niveaux, bien souvent antagonistes, celui de l'idéal laïque et celui de la cité laïque dans son réalisme politique. La laïcité de la cité laïque peut-elle être culturelle ? Pena-Ruiz (2003) répond oui, puisqu'il ne parle de culture que dans le sens de patrimoine mondial et de valeurs universelles, donc dans un sens unificateur :

La laïcité vise l'émancipation intellectuelle autant que juridique. Elle ne se réduit nullement à un cadre vide uniquement destiné à rendre lisible le pluralisme. [...] Elle unit les hommes par ce qui les élève, à savoir l'autonomie authentique. La culture, en son sens libérateur, est, sur ce point, décisive (p. 219).

Par contre, Ducomte (2001) met plutôt l'accent sur la cité laïque dans un contexte de pluralité des cultures, faisant remarquer que nous sommes passés de l'intégration individuelle, indépendamment des origines et des appartenances où chacun pouvait vivre sa différence dans une sphère autonome privée, aux revendications identitaires de groupes. Ces groupes sont alors en passe de devenir des entités politiques. Il semble mettre en garde contre les excès du culturalisme. Ainsi, dans l'interprétation de la laïcité ouverte, le rapport à la diversité culturelle est particulièrement ciblé ; mais ce rapport, d'après la typologie de Courtine Sinave (2004), est différent selon que l'on parle de multiculturalisme, d'interculturalisme, de culturalisme, de relativisme culturel, d'intégrationnisme ou d'assimilationnisme. La laïcité ainsi définie en fonction de la culture tourne alors à tous les vents. Baubérot (2007, 2008) admet que la laïcité peut être située culturellement, notamment lorsqu'il fait référence aux laïcités dans le monde et particulièrement à la laïcité québécoise et à son particularisme interculturel. Selon la perspective interculturelle, on relève une reconnaissance des cultures et un

encouragement de l'interaction dynamique et harmonieuse entre elles, cette reconnaissance impliquant une relation égalitaire avec le groupe culturel dominant à titre de partenaire dans la construction d'un projet commun. La démarche interculturelle est d'ailleurs la démarche privilégiée par le rapport Bouchard-Taylor. Elle est aussi choisie dans les écoles comme démarche éducative pour apprendre le vivre-ensemble, cela étant l'essence de la laïcité à ses origines.

Que des identités différentes coexistent est une évidence qu'il serait vain de contester. Permettre à ces identités de s'exprimer au travers de droits individuels à usage collectif, telles les libertés d'association, de réunion ou de culte, la conception laïque de la République l'admet sans difficulté. Reste finalement la solution d'un retour à l'origine de la démarche laïque, fondée sur l'éducation et, donc, de l'apprentissage de la différence et de l'altérité (Ducomte, 2001, p. 45).

L'interprétation de la laïcité ouverte entérine l'option de l'éducation à la citoyenneté dans une perspective interculturelle que prône le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté. L'éducation à la citoyenneté, au-delà du domaine général de formation du vivre-ensemble et citoyenneté, constitue une composante du domaine disciplinaire de l'univers social dans un programme global dont les visées sont la structuration de l'identité et la construction d'une vision du monde. Ces visées sont actualisées grâce au développement de compétences disciplinaires. Dans le cas de l'histoire et éducation à la citoyenneté, elles consistent à interroger les faits sociaux dans une perspective historique, à interpréter des faits sociaux à l'aide de la méthode historique et à construire une conscience citoyenne avec l'histoire, tout en s'inscrivant dans l'orientation du développement d'un « savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (Gouvernement du Québec, 2004b). L'amalgame citoyenneté et identité est consommé. Et il revient à l'élève de lui donner du sens. On retrouve cette orientation dans les trois fonctions de l'identité que Camilleri (1989) a mises en relief :

La première [fonction] est fondamentale et consiste dans l'élaboration d'un sens qui constitue et maintient le sujet en état de reconnaissance de lui-même. La seconde a une fonction pragmatique, elle construit le sens en négociant avec l'environnement. La troisième est en référence avec un moi idéal et s'établit avec une identité de valeur (p. 45).

Les deux niveaux du pragmatisme de la négociation avec l'environnement et de la quête du moi idéal se retrouvent donc aussi dans cette interprétation consensuelle, la négociation étant balisée par l'énoncé des valeurs fondamentales de la société québécoise dans son évolution vers une société pluraliste.

La crise économique des années 1930 marque un tournant important dans l'histoire des idées au Québec: le coopératisme, le socialisme et le fascisme, notamment, laissent leur empreinte sur la culture québécoise. Au cours des années 1940 et 1950, d'autres courants de pensée, tels le féminisme et l'anticléricalisme, prennent de l'ampleur et remettent en question le traditionalisme. Ils se conjuguent à un courant de modernisme venu principalement des États-Unis et à l'idée de laïcité qui prend de l'importance. La décennie suivante est marquée par de grands changements sur tous les plans. Cette période, appelée *révolution tranquille*, est caractérisée par un véritable éclatement culturel qui perdurera au cours des décennies suivantes pendant lesquelles l'affirmation nationale anime particulièrement le monde culturel (Gouvernement du Québec, 2004, p. 74).

L'idée de laïcité ayant pris racine au Québec durant la révolution tranquille, la réflexion sur son sens a évolué de concert avec la société québécoise. Il est certain que la recherche actuelle de consensus réclame et justifie la nécessité de clarifier le concept de laïcité. La synthèse de l'analyse des trois interprétations relevées dans la documentation, c'est-à-dire l'interprétation française, l'interprétation générique et l'interprétation consensuelle du concept de laïcité, est présentée au tableau 3. Le contenu du tableau permet de dégager des repères significatifs pour chacune des interprétations.

Selon le tableau, les conceptions de la laïcité sont tributaires de différentes perspectives disciplinaires et elles orientent différents rapports clés. Plusieurs des éléments dégagés méritent d'être pris en considération dans la discussion actuelle sur la laïcité. D'abord, la laïcité dans une société prend appui sur la primauté du droit collectif, de l'intérêt général et du maintien de l'ordre public. Elle favorise ainsi le développement de la citoyenneté plutôt que de la recherche identitaire. Ensuite, la laïcité, entre tolérance élargie et tolérance restreinte, paraît constituer un principe structurant, normalisant et discriminant. Le défi réside alors dans l'établissement de dénominateurs communs. Enfin, la laïcité inscrit l'institutionnalisation du principe de séparation, par exemple séparation des pouvoirs, du physique et

TABLEAU 3

Repères issus de trois interprétations de la laïcité

Interprétations	Perspectives	Concepts	Dimensions	Bilan
Interprétation française	Réalisme pragmatique	Cité laïque/ Rapport à la politique	Acte révolutionnaire Souveraineté du peuple Émancipation Contrat social Citoyenneté politique École publique Ordre public Apologie de la vie sur terre et du travail	Primauté de l'action politique, de la souveraineté populaire
			Droits de l'homme et du citoyen Liberté de conscience Liberté d'opinion et de religion Liberté égalité en droit Ordre politique juste	Primauté du droit collectif sur le droit individuel
Idealisme		Ideal laïque/ Rapport aux valeurs	Primauté de l'intérêt général et de l'utilité commune Fraternité Rejet du débat métaphysique Valorisation de l'être humain	Principe universel pour penser le monde
			Laïcisation de la pensée Jugement éclairé par la raison	Non négociable
			Séparation des pouvoirs Physique/métaphysique État/Eglise Temporel/spirituel Public/privé	Structuration informelle, puis formelle de la société où s'exerce la souveraineté du peuple Laïcité séparation

TABLEAU 9.3

Repères issus de trois interprétations de la laïcité (*suite*)

Interprétations	Perspectives	Concepts	Dimensions	Bilan
Interprétation générique	Structuralisme	Principe de base : l'iberté de conscience et de culte	Entre tolérance restreinte et tolérance élargie Autonomie du jugement Séparation public/privé Absence de religion officielle ou de dogme civil Non-nécessité de fondement religieux à l'existence de la cité Contingence des religions Non-reconnaissance des communautés comme acteurs politiques	Laïcité normalisée discriminante
		Droits civils/ Rapport à la citoyenneté	Ordre public	
		Légitimité de l'État/Rapport au processus démocratique	Souveraineté indivisible du peuple Contrat social Démocratie indirecte Citoyenneté politique Intérêt général Droit collectif	
Interprétation consensuelle	Individualisme	Identité Communication Interculturalisme	Demandes de reconnaissance Négociation avec l'environnement Moi idéal en lien avec un rapport aux valeurs	Élaboration partagée de sens

du métaphysique, du temporel et du spirituel, de l'État et de l'Église, du public et du privé. Peut-elle réellement jouer le rôle d'émancipation de l'individu qu'on entend lui faire jouer, voulant qu'il fasse la part des choses entre l'appartenance religieuse et la possibilité d'une élaboration partagée de sens dans un espace public ? La laïcité peut-elle être à la base de valeurs publiques communes en tant que principe universel de penser le monde, non négociable, basé sur la liberté de conscience et de culte ?

Certes, l'analyse des interprétations relevées dans la communication dont la synthèse se trouve dans le tableau permet de saisir que la conceptualisation de la laïcité a pris naissance dans des contextes situés dans l'espace et dans le temps. Il reste cependant que la mise en évidence des diverses interprétations permet de bien saisir qu'il n'est pas question nécessairement des mêmes choses lorsque le terme de laïcité est employé. Il importe de continuer à clarifier le concept afin de développer un langage commun à son sujet. Cette clarification pourra servir à construire un cadre d'analyse pour faciliter la prise de décision à un niveau microsocial (une classe) et à un niveau macrosocial (une commission scolaire). Il reste que le débat sur la laïcité au Québec comme dans d'autres démocraties libérales est loin d'être clos et oblige à redéfinir les règles du vivre-ensemble autant pour les conduites concrètes des personnes que pour la symbolique qui légitime et structure l'espace public.

Conclusion

La question de la laïcité dans l'espace public a été soulevée par des demandes de reconnaissance de particularités liées à des symboles religieux et par des demandes d'accommodements rattachés à des pratiques sous-tendues par des visions du monde particulières. Cette question remet en cause notre manière de vivre ensemble et d'envisager ce vivre-ensemble dans l'espace public. Dans ce contexte, le débat sur la laïcité qui a cours au Québec depuis quelques années interpelle la société tout entière et, de façon particulière, les milieux d'éducation parce que les intervenants sont aux prises avec des situations inédites qui demandent des solutions éducatives porteuses d'avenir tant pour les élèves que pour l'institution scolaire comme institution sociale.

Dans ce débat, nous pouvons interroger le statut formel ou informel de la laïcité. Sur le plan formel, il conviendra de bien clarifier le principe de laïcité séparation. Sur le plan informel, on peut noter que la laïcité est reconnue comme telle par des ministères du gouvernement du Québec et consignée dans des documents officiels qui révèlent une certaine forme de laïcité *de facto*. En terminant, il importe de dire que la formalisation du type de laïcité préférable doit être débattue dans un espace de délibération où jamais ne sont mis de côté les idéaux d'inclusion, de démocratie, de citoyenneté, de culture publique commune. Toute situation où des valeurs sont en conflit oblige à prendre en considération le fait qu'elles représentent un idéal pour la personne, le groupe ou l'institution qui en est porteur. Les enjeux de la laïcité se jouent bien sûr un terrain où s'affrontent des valeurs conflictuelles. Si le débat sur la laïcité apparaît comme un défi sociopolitique majeur dans les démocraties libérales, il s'avère d'ores et déjà être une forme d'éducation à la citoyenneté pour l'ensemble des populations. Dans cette optique, l'éducation à la citoyenneté comme éducation sociopolitique commence à l'école, mais elle se poursuit tout au long de la vie.

Références bibliographiques

- ASSEMBLÉE NATIONALE FRANÇAISE (1998). *50^e anniversaire (1958-1998) de la Déclaration universelle des droits de l'Homme et du citoyen (1789)*, <www.assemblee-nationale.fr/histoire/dudh/1789.asp>, consulté le 1^{er} octobre 2009.
- BAUBÉROT, J. (2007). *Les laïcités dans le monde*, Paris, Presses universitaires de France.
- BAUBÉROT, J. (2008). *Une laïcité interculturelle: le Québec, avenir de la France*, Paris, Les Éditions de l'Aube.
- CAMILLERI, C. (1989). «La culture et l'identité culturelle: champ notionnel et devenir», dans C. Camilleri et M. Cohen-Emerique (dir.), *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, p. 21-73.
- CHARLAND, J.-P. (2005). *Histoire de l'éducation au Québec: de l'ombre du clocher à l'économie du savoir*, Montréal, Erpi.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998). *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 1997-1998*, Québec, Les Publications du Québec.
- COURTINE SINAVE, S. (1983). *Morelly, auteur du Code de la nature: philosophe utopiste, libre penseur, homme subversif?*, Sherbrooke, Mémoire de maîtrise en histoire, Université de Sherbrooke.

- COURTINE SINAVE, S. (2004). *Les croyances relatives à l'éducation à la citoyenneté d'étudiantes et d'étudiants québécois en formation initiale en enseignement au secondaire*, Sherbrooke, Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke.
- DELAHAYE, J.-P. (2008). « Laïcité », dans A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, p. 427-431.
- DUCOMTE, J.-M. (2001). *La laïcité*, Toulouse, Les éditions Milan.
- GIGUÈRE, C. (2002). « Un partenariat pour relever le défi de vivre ensemble », dans M.D. Otero (dir.), *Vers une pédagogie de l'éducation à la citoyenneté*, Actes du colloque Vivre ensemble dans l'espace commun qu'est l'école, Montréal, AEPEP, UQUAM et Gouvernement du Québec, p. 114-119.
- GOVERNEMENT DU CANADA (2007). *Faits et chiffres. Aperçu de l'immigration: Citoyenneté Immigration*, <www.cic.gc.ca/FRANCAIS/ressources/statistiques/faits2007/permanents/21.asp>, consulté le 7 mai 2009.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1999). *Rapport Proulx: 1. L'enseignement culturel des religions; 2. Les attentes sociales à l'égard de la religion à l'école publique; 3. Le discours de l'État québécois sur la place de la religion à l'école; 4. La place de la religion dans les écoles publiques dans les provinces anglo-canadiennes; 5. Rétablir l'équilibre entre droits et valeurs; 6. Étude sur le rapport entre les droits fondamentaux de la personne et le droit des parents en matière d'éducation religieuse; 7. Version abrégée; Laïcité et religion. Perspectives nouvelles pour l'école québécoise*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2002). *Programme de formation de l'école québécoise. L'enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2003a). *Rites et symboles religieux à l'école. Défis éducatifs de la diversité. Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, Comité sur les affaires religieuses.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2003b). *La formation des maîtres dans le domaine du développement personnel: une crise symptomatique. Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, Comité sur les affaires religieuses.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2004a). *Éduquer à la religion à l'école: enjeux actuels et piste d'avenir. Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, Comité sur les affaires religieuses.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2004b). *Programme de formation de l'école québécoise. L'enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2006). *La laïcité scolaire au Québec: un nécessaire changement de culture institutionnelle. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, Québec, Comité sur les affaires religieuses.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2007a). *Le cheminement spirituel des élèves: un défi pour l'école laïque. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, Québec, Comité sur les affaires religieuses.

- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2007b). *Le programme d'études Éthique et culture religieuse. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, Québec, Comité sur les affaires religieuses.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2008a). *Fonder l'avenir : le temps de la conciliation. Rapport de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles*, coprésidents G. Bouchard et C. Taylor, Québec, Les Publications du Québec.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2008b). *Pour enrichir le Québec : affirmer les valeurs communes de la société québécoise. Mesures pour renforcer l'action du Québec en matière d'intégration des immigrants*, Québec, Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.
- HAARSCHER, G. (1996). *La laïcité*, Paris, Presses universitaires de France.
- HABERMAS, J. (1999). «De la légitimation par les droits de l'homme», *Éthique publique, revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, vol. 1, n° 1, p. 43-55.
- KINTZLER, C. (2008). *Qu'est-ce que la laïcité?*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin.
- KVEINEN, E. (2000). *Social Contract Theories: Inclusionary Potentials and Exclusionary Manifestation*, Imer, Bergen Report.
- KYMLICKA, W. (1999). *Les théories de la justice*, Montréal, Éditions du Boréal, Éditions La Découverte.
- LINTEAU, A. (2007). *Histoire du Canada*, Paris, Presses universitaires de France.
- MILOT, M. (2008). *La laïcité*, Ottawa, Novalis.
- MUCCHIELLI, A. (1985). *Les mentalités*, Paris, Presses universitaires de France.
- PAGÉ, M. (1991). «Gouverner le pluralisme ethnoculturel par des institutions démocratiques», dans M. Lavallée, F. Ouellet et F. Larose (dir.), *Identité, culture et changement social*, Paris, L'Harmattan, p. 133-125.
- PAGÉ, M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multi-ethniques*, Étude effectuée pour le Conseil supérieur de l'éducation, Québec, Gouvernement du Québec.
- PENA-RUIZ, H. (1999). *Dieu et Marianne : philosophie de la laïcité*, Paris, Presses universitaires de France.
- PENA-RUIZ, H. (2003). *Qu'est-ce que la laïcité?*, Paris, Gallimard.
- PENA-RUIZ, H. (2005). *Histoire de la laïcité : genèse d'un idéal*, Paris, Gallimard.
- REY, A. (1998). *Le Robert : dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Dictionnaires Le Robert.
- SEARS, A.-M., G.-M. CLARKE et A.-S. HUGHES (2000). *Learning Democracy in a Pluralist Society: Building a Research Base for Citizenship Education in Canada*, Ottawa, Pan-Canadian Education Research Agenda, p. 151-166.
- SMITH, G. et D. WOLFISH (2001). *Qui a peur de l'État?*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.



NOTICES BIOGRAPHIQUES

À l'Université de Sherbrooke, **Sylvie Courtine Sinave** a poursuivi ses études de maîtrise en histoire et celles de doctorat en sciences de l'éducation. Son postdoctorat porte sur l'éducation à la citoyenneté, avec un accent particulier sur les enjeux de la laïcité. Elle participe présentement à la conception, à la mise en œuvre et à l'enseignement en médiation interculturelle dans le cadre de la maîtrise interfacultaire offerte à l'Université de Sherbrooke dans ce domaine.

André Duhamel est professeur agrégé au Département de philosophie et d'éthique appliquée de l'Université de Sherbrooke. Après un doctorat en philosophie morale à l'Université du Québec à Montréal (1996), il a fait des séjours postdoctoraux à la Chaire Hoover de l'Université de Louvain (1996) et à l'Université de Chicago (1998-1999). Ses recherches portent actuellement sur la

dimension éthique des choix tragiques, ainsi que sur la démocratie politique et les vertus civiques en contexte global. Il est membre de l'ERGEA – Équipe de recherche sur la gouvernance et l'éthique appliquée.

Dans le premier versant de sa carrière, **Luc Guay**, professeur titulaire maintenant retraité du Département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke, a été enseignant et a écrit des manuels pour l'enseignement de l'histoire. Dans le second versant, il a œuvré en didactique de l'histoire et éducation à la citoyenneté en formation initiale et continue à l'enseignement au secondaire. Tout au long de sa carrière, il a allié ses intérêts pour les technologies de la communication et l'histoire.

Après ses études en philosophie de l'éducation où elle s'est penchée sur l'histoire des idées en éducation au Québec entre 1860 et 1960, **France Jutras** a orienté ses recherches sur les valeurs professionnelles des enseignants et les valeurs sociales à l'école dans une perspective d'éthique appliquée. Elle est professeure titulaire en fondements de l'éducation au Département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke et membre de l'ERGEA.

André Lacroix, juriste et philosophe, est professeur titulaire au Département de philosophie et d'éthique appliquée de l'Université de Sherbrooke et il est le titulaire de la Chaire d'éthique appliquée de l'Université de Sherbrooke. Ses recherches portent sur les interactions entre les éthiques individuelles et collectives, ainsi que sur les mécanismes éthiques présents dans les institutions et dans la société civile pour réguler les comportements individuels. D'une manière plus précise, il mène actuellement des recherches sur les formations existantes en éthique, sur la dimension éthique des décisions économiques, de même que sur les modes de gestion et l'organisation du travail dans leur dimension éthique. Il est aussi membre de l'ERGEA.

Pierre Lebuis, professeur au Département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal, est titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation. Ses recherches, privilégiant une approche collaborative, se sont principalement structurées autour de la didactique de la morale dans une perspective de développement de la compétence éthique, notamment en menant des expériences avec une approche de philosophie avec les enfants qui favorise la pratique

du dialogue en classe. Ses travaux l'ont amené à réfléchir aux enjeux de la socialisation dans une société pluraliste, d'où l'intérêt qu'il porte depuis plusieurs années à la question de l'éducation à la citoyenneté.

Georges A. Legault est titulaire d'un Ph. D, d'une LL. L. et un doctorat *honoris causa* en éthique des affaires de l'Université de Sudbury. Professeur retraité de l'Université de Sherbrooke, il est maintenant professeur associé à la Faculté de droit et chercheur dans le groupe *Interne3ls* de l'Université de Sherbrooke. Il travaille notamment sur les enjeux théoriques et pratiques de la gouvernance du développement des nanotechnologies.

À la suite de son doctorat en philosophie contemporaine, **Alain Létourneau** a cherché à mieux caractériser l'éthique appliquée comme discipline, se centrant d'abord sur les questions d'éthique de la communication puis sur les questions de gouvernance environnementale. Professeur titulaire au Département de philosophie et éthique appliquée à l'Université de Sherbrooke, il est membre de plusieurs groupes de recherche: la Chaire d'éthique appliquée, le Centre Sève en biologie végétale, le LOG (Langage, Organisation et Gouvernance: Montréal, HEC et Sherbrooke), et récemment l'ERGEA, dont il est le coordonnateur.

Après ses études en droit à l'Université McGill et en éthique et philosophie à l'Université de Sherbrooke, **Emmanuelle Marceau** est devenue professeure de philosophie au Cégep du Vieux-Montréal et chargée de cours à la Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Sherbrooke. En plus de participer à divers projets de recherche, elle est membre de la Commission canadienne pour l'UNESCO et chargée de projets à l'Association pour la recherche au collégial.



La question du vivre-ensemble et de la citoyenneté se pose actuellement à peu près partout dans le monde. C'est pourquoi de nombreux systèmes éducatifs, dont celui du Québec, ont inclus des visées, des contenus et des pratiques d'éducation à la citoyenneté dans leurs programmes de formation à l'école primaire et secondaire. On considère en effet que l'éducation à la citoyenneté constitue un moyen pour assurer la construction du lien social dans des sociétés caractérisées par l'individualisme et le pluralisme des cultures et des valeurs.

À l'école secondaire québécoise, l'éducation à la citoyenneté est associée à l'enseignement de l'histoire depuis la réforme de l'éducation. Au moment même où existe un débat social national et international sur ce qui devrait être traité ou non à l'école à ce sujet, sur la façon de procéder et les raisons pour le faire, ce livre rapporte des résultats d'une recherche comportant un volet conceptuel et un volet terrain. L'équipe, composée de chercheurs en éducation, en didactique, en éthique et en philosophie, s'est penchée non seulement sur les orientations et la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté à l'école secondaire, mais aussi sur sa signification dans le contexte social actuel.

FRANCE JUTRAS est professeure titulaire en fondements de l'éducation au Département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke et membre de l'ERGEA.

Ont collaboré à cet ouvrage
*Sylvie Courtine Sinave, André Duhamel,
Luc Guay, France Jutras, André Lacroix,
Pierre Lebus, Georges A. Legault,
Alain Létourneau, Emmanuelle Marceau*