

**Commission
des programmes
d'études**

Québec 

**Citoyenneté,
éducation à la citoyenneté
et programmes d'études**

Texte préparé par
Abdoulaye Barry

Septembre 2003

TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	1
1. Le concept de citoyenneté.....	1
1.1. Les domaines de la citoyenneté	1
1.2. L'évolution du concept de citoyenneté	2
1.3. Les différentes conceptions de la citoyenneté	3
2. L'éducation à la citoyenneté	4
2.1. Instruction civique, éducation civique et éducation à la citoyenneté.....	5
2.2. L'éducation à la citoyenneté à l'école	6
2.3. Une grille d'analyse d'un programme d'éducation à la citoyenneté	7
3. L'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'études.....	9
3.1. L'éducation à la citoyenneté dans le programme d'études en France	9
3.2. L'éducation à la citoyenneté dans le programme d'études en Angleterre	10
3.3. L'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'études au Canada	10
3.3.1. Le cas de l'Ontario.....	11
3.3.2. Le cas de l'Alberta	11
3.4. L'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'études aux États-Unis	13
3.4.1. Le cas de la Californie	13
4. L'éducation à la citoyenneté et les méthodes pédagogiques	14
Références.....	16

Introduction

Depuis quelques années, le thème de la citoyenneté retient l'attention dans plusieurs pays, en particulier en Europe et en Amérique du Nord. On reconnaît unanimement un rôle essentiel au système éducatif pour transmettre et développer les connaissances, compétences, dispositions et capacités qui devraient être maîtrisées par l'ensemble des citoyennes et des citoyens pour vivre ensemble et construire un cadre commun qui permet l'exercice de la citoyenneté (CSE, 1998). Ainsi, les écoles sont investies du mandat de former des citoyennes et des citoyens conscients des enjeux auxquels font face les sociétés ainsi que de leur responsabilité d'acteurs sociaux pour préserver la démocratie et construire un monde viable. Ces citoyennes et citoyens doivent aussi être capables d'être critiques et de participer activement à la construction de ce monde, de même qu'ouverts aux autres et à la différence. Au Québec, ce mandat s'inscrit dans les trois missions de l'école : instruire, socialiser et qualifier.

1. Le concept de citoyenneté

Les programmes d'éducation à la citoyenneté sont fortement colorés par la conception que l'on a de la citoyenneté. Dès lors, il est important d'analyser ce concept et de se l'approprier en vue de porter un regard plus large et plus critique sur l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté et les programmes d'études qui en fixent les compétences à développer et les savoirs à acquérir.

1.1. Les domaines de la citoyenneté

La citoyenneté comprend en général quatre domaines, à savoir les domaines civil, politique, socioéconomique et culturel (Hébert et Sears, 1998). Ces domaines interagissent de façon dynamique et complexe dans un contexte mondial. Le domaine civil définit les valeurs fondamentales collectives, les limites du pouvoir décisionnel gouvernemental par rapport aux individus, ainsi que les droits des associations et des groupes d'intérêt privé. La dimension politique de la citoyenneté a trait, quant à elle, aux devoirs et aux droits des citoyennes et des citoyens au sein du système politique. Le domaine socioéconomique s'intéresse pour sa part aux rapports entre les individus qui vivent dans une société et aux droits de participation à l'espace politique. Par citoyenneté sociale, on fait allusion aux rapports entre personnes qui vivent dans une société et aux exigences de loyauté et de solidarité qui leur sont imposées. Par citoyenneté économique, on entend les rapports qui lient l'individu au marché du travail et à la main-d'œuvre. Enfin, le domaine culturel ou collectif se rapporte à la façon dont les sociétés prennent en compte leur diversité culturelle croissante, diversité qui résulte d'une plus grande ouverture à d'autres cultures, à la migration mondiale et à une mobilité accrue. La citoyenneté culturelle consiste en une prise de conscience d'un patrimoine culturel commun.

Ces différents domaines modèlent le processus de citoyenneté. Le domaine politique exige une connaissance du système politique, des attitudes démocratiques et des habiletés à participer à la vie politique. Le domaine socioéconomique nécessite une compréhension

des rapports sociaux au sein de la société et des habiletés sociales. Il requiert également une formation professionnelle et des connaissances économiques pour le milieu du travail. Le domaine culturel exige une connaissance du patrimoine culturel et de l'histoire ainsi que des compétences de base, telles que de bonnes aptitudes pour la lecture et l'écriture.

1.2. L'évolution du concept de citoyenneté

Depuis la Révolution française, qui a donné lieu à l'avènement des premières démocraties modernes, la conception de la citoyenneté a beaucoup évolué (CSE, 1998 ; Hébert et Sears, 1998). Toutes les démocraties occidentales ont adopté, après la Deuxième Grande Guerre, l'idée de citoyenneté qui se définit sous l'angle des droits à la fois civils, politiques et sociaux. Par la suite, les notions de participation et de responsabilité deviennent porteuses d'exigences plus larges, débordant la communauté nationale. Font désormais partie de ce qu'on entend par citoyenneté active et responsable la compréhension des enjeux mondiaux et le développement d'une conscience civique transcendant les frontières nationales.

Le point de départ de la citoyenneté a donc été les dimensions politique et juridique, comprenant les droits et les devoirs des citoyennes et des citoyens d'un État. Par la suite, il est apparu nécessaire d'éviter de restreindre la citoyenneté à ses aspects formels et fonctionnels ou aux seuls sujets nationaux d'un État. Une approche plus riche de la citoyenneté démocratique y intègre ses dimensions culturelle et sociale. Dans l'idée de citoyen responsable et de participation civique, il y a maintenant aussi celle de la solidarité internationale.

Cette évolution dans la conception de la citoyenneté est liée aux transformations profondes des sociétés modernes : la remise en cause de l'État-nation, l'affaiblissement de l'État-providence et ses conséquences sur la prise en charge des plus démunis, l'augmentation des mouvements des populations, qui se répercute sur la pluralité culturelle des sociétés et la mondialisation de l'économie. À travers ces différents changements, c'est autour du désintérêt pour la chose publique, du problème des inégalités sociales et économiques, du défi de vivre ensemble dans un contexte de pluralisme culturel, de la sensibilité accrue aux problèmes mondiaux et à la perméabilité des nations que se dessinent les principaux enjeux de la citoyenneté (CSE, 1998).

Ces réalités valent également pour le Québec, où bon nombre des problèmes qui retiennent l'attention de l'ensemble des sociétés modernes et qui poussent à une nouvelle conception de la citoyenneté sont également présents : pauvreté, exclusion sociale, analphabétisme, crise de l'emploi, difficultés de se mobiliser autour de valeurs communes, etc. Ainsi, entre les années 1980 et 1990, le Québec est passé de la réflexion axée sur la dimension ethnoculturelle à celle portant sur la citoyenneté. Ainsi, au cours des années 80, elle a évolué vers la recherche d'une approche qui concilie l'égalité des personnes de toutes origines et le respect des différences, d'une part, et le partage d'une culture publique commune, d'autre part. Cette réflexion sur les réponses à apporter à la diversité ethnoculturelle a englobé l'ouverture à l'altérité, à la compréhension internationale, à la question de l'identité et des identités, de même qu'à celle du respect

des droits de la personne. Elle a également porté sur l'adaptation du système scolaire au pluralisme.

À partir de 1990, avec l'adoption de l'énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration, on perçoit un changement de la part du gouvernement québécois dans sa manière de traiter de la pluralité culturelle. Dès 1995, il annonce son objectif de redéfinir sa façon de gérer la diversité culturelle et d'établir les éléments fondamentaux de la citoyenneté québécoise. La notion de citoyenneté devient la base sur laquelle faire reposer les rapports entre les citoyennes et les citoyens et une façon de répondre aux exigences de la démocratie et du pluralisme. Cependant, la définition d'une nouvelle citoyenneté québécoise est rendue difficile par la fragilité de la langue et de la culture françaises en Amérique du Nord. De même, la question nationale propre au Québec affecte le processus d'intégration des immigrants et la construction de l'identité collective. Ces deux derniers facteurs viennent ajouter aux défis que le Québec partage avec les autres nations occidentales.

La citoyenneté est perçue aujourd'hui comme la capacité de vivre ensemble dans une société démocratique, pluraliste, ouverte sur le monde, mais davantage encore comme la capacité de construire ensemble une société juste et équitable (CSE, 1998). Exercer sa citoyenneté comporte donc une double capacité : vivre ensemble et construire ensemble. Dès lors, on peut dire que la citoyenneté fait référence à des qualités, des attitudes, des comportements et des connaissances grâce auxquels on édifie une société où sont conciliés les particularismes et les valeurs communes et où chaque personne s'engage activement. La question centrale à laquelle renvoie la réflexion sur la citoyenneté est de savoir comment concilier l'appartenance commune et la diversité, comment vivre ensemble dans le pluralisme.

1.3. Les différentes conceptions de la citoyenneté

La documentation sur la citoyenneté montre que les conceptions que l'on s'en fait sont diverses. Plusieurs se basent sur des idéologies et des principes de gouvernement (républicain, libéral, nationaliste, etc.). Ainsi, Lamoureux (1996) explicite la conception des droits et des vertus civiques de trois grandes traditions politiques : la tradition libérale (qui insiste sur les droits civils pour protéger les individus), la tradition républicaine (qui privilégie l'obéissance à la loi et à la loyauté, et qui valorise la sociabilité) et la tradition participationniste (qui met l'accent sur les droits sociaux et valorise la solidarité, l'appartenance et la disponibilité). Selon que l'on adhère à tel ou tel courant politique, on peut avoir une conception différente de l'éducation à la citoyenneté.

Pagé (2001) se base, lui, sur la manière qu'ont les gens de se percevoir comme citoyens. Il distingue quatre conceptions dans la pensée des théoriciens qui décrivent la citoyenneté vécue par les citoyennes et les citoyens des démocraties d'aujourd'hui, qu'il nous semble intéressant de présenter ici :

- **La conception libérale**, qui met l'accent sur les droits qui protègent la liberté des citoyennes et citoyens d'investir dans leur épanouissement personnel, familial et professionnel, sans trop se soucier de la participation civique, sauf lorsque ces droits sont menacés.

- **La conception délibérative pluraliste**, qui insiste sur la participation à la délibération de la communauté, seule garantie que les décisions prises en vue du bien commun seront des compromis acceptables par toute la diversité des citoyennes et citoyens.
- **La citoyenneté civile différenciée**¹, qui met aussi l'accent sur la participation, mais à l'échelle de la société civile seulement, où les citoyennes et citoyens estiment pouvoir plus sûrement contribuer à la création de biens communs qui satisfont les espérances convergentes des communautés ou des groupes restreints auxquels ils appartiennent.
- **La conception nationale unitaire**, qui favorise davantage l'épanouissement d'une identité collective forte qui constitue la base de la cohésion de la société, dans le respect des droits des citoyennes et citoyens.

Ces différentes conceptions se distinguent par la manière de répondre aux enjeux de la diversité dans les sociétés démocratiques libérales. Les trois premières conceptions accordent un poids supérieur aux identités particulières au regard de l'identité nationale et elles se distinguent par l'importance et le rôle de la participation civique dans la régulation d'une société qui favorise l'épanouissement de la diversité. La quatrième accorde un poids prépondérant à une identité collective partagée par le plus grand nombre possible de citoyennes et de citoyens dont la participation active renforce cette identité. Il faut cependant admettre que ces quatre conceptions sont légitimes au regard de la norme fondamentale de l'égalité intégrale de tous les membres d'une société démocratique. Aucune de ces conceptions ne met en cause l'égalité formelle ou juridique de tous au regard de l'accès aux services dispensés par l'État et de la participation civique. Un projet d'éducation à la citoyenneté ne peut donc affirmer la primauté d'une conception.

2. L'éducation à la citoyenneté

Dans la plupart des pays, on est désormais conscient que la structure scolaire doit soutenir l'enseignement d'une citoyenneté démocratique. Les études montrent qu'il existe un lien clair entre une attitude positive à l'égard de la participation à une vie civique démocratique et les écoles qui encouragent leurs élèves à s'engager dans la gestion scolaire, à discuter ouvertement les grandes questions d'intérêt public et enfin, à agir. Aujourd'hui, les écoles ne sont plus simplement perçues comme des lieux où l'on dispense l'éducation à la citoyenneté. Il existe plusieurs programmes particuliers ayant pour objet d'informer les élèves des véritables problèmes de leur collectivité, tout en développant leurs connaissances et leurs habiletés en matière de participation au processus démocratique. Plusieurs expériences dans les écoles du Québec s'inscrivent

¹ « L'expression de citoyenneté civile différenciée est une conception caractérisée par une faible identification à la collectivité nationale qui est considérée trop éloignée des citoyens individuels. Le lien d'appartenance avec l'ensemble des autres membres de la société est plutôt faible. La quasi-absence de participation à l'identité collective nationale laisse toute la place à une forte identification à des pôles identitaires infra-étatiques et supra-étatiques. Les citoyens qui adhèrent à cette conception sont aussi fortement attachés aux droits qui protègent la liberté d'association et garantissent l'égalité dans la différence. » (Pagé, 2001, p. 48)

dans le mouvement des Établissements verts Brundtland offrent de telles possibilités aux élèves.

2.1. Instruction civique, éducation civique et éducation à la citoyenneté

L'enseignement de l'instruction civique au XX^e siècle est passé progressivement de la thématique de l'instruction civique à l'éducation civique, pour s'orienter aujourd'hui vers la notion de citoyenneté, très largement induite tout à la fois par le métissage des populations et le courant des droits de l'homme. Il n'est pas faux de dire que l'évolution de l'enseignement de l'instruction civique est très largement liée à celle du contexte mondial issu des Deux Grandes Guerres, à la montée des États-nations et à l'évolution démocratique des sociétés. On rencontre, dans les programmes d'études, des expressions aussi variées que : éducation à la citoyenneté, éducation civique, enseignement civique, *citizenship education*, *civic education*. Toutes ces expressions veulent-elles dire la même chose?

Dans l'instruction civique, ce sont les dimensions civile et politique qui ont d'abord prévalu. Par la suite, avec l'intégration de la dimension sociale et culturelle, on est passé à l'éducation civique, puis à l'éducation à la citoyenneté. L'éducation à la citoyenneté fait référence à une notion plus large que celle de citoyenneté de droit. L'objectif d'une éducation à la citoyenneté consiste, dans sa dimension socialisante, à faire la transition d'une visée d'intégration (de l'individu à une collectivité comme la partie d'un tout) à une visée de participation, c'est-à-dire éduquer le jeune à prendre sa part de pouvoir et de responsabilité (Lefrançois, 2001). Ainsi, l'éducation à la citoyenneté permet à la personne de connaître les principales institutions et leurs procédures décisionnelles aussi bien que les grandes orientations sociopolitiques animant sa collectivité. Mais en plus de cette compréhension, le plein exercice de la citoyenneté démocratique renvoie à des dimensions d'intersubjectivité, de discussion et d'argumentation. L'éducation à la citoyenneté se construit également au moment où la personne se rapporte aux autres membres de la société, et réciproquement, dans une suite d'expériences interactives et de projets communs.

La frontière entre l'éducation civique et l'éducation à la citoyenneté demeure encore difficile à établir. Plusieurs systèmes d'éducation préfèrent employer l'expression éducation à la citoyenneté pour faire ressortir toutes les dimensions de la citoyenneté. Pour ceux-ci, l'éducation à la citoyenneté va au-delà de l'éducation civique. Il faut aider les individus, en tant que citoyennes et citoyens, à prendre conscience de leurs droits et de leurs devoirs, ainsi que de leur obligation de les assumer avec efficacité et compétence. Dans ce sens, les élèves s'impliquent dans des programmes spéciaux et des projets axés sur la vie communautaire, participent à des activités au sein même des établissements où ils développent et manifestent des connaissances et des compétences citoyennes. Pour d'autres, il est prétentieux de vouloir donner aux jeunes une éducation à la citoyenneté par la seule action de l'école. Il y a des dimensions de la citoyenneté qui ne peuvent être atteintes que dans la vie sociale et professionnelle. Ce que l'école peut offrir, c'est une éducation civique.

Le Groupe de travail sur la réforme du curriculum mentionne qu'il ne faut pas confondre l'éducation à la citoyenneté avec l'instruction civique. La première explique le fonctionnement des institutions et leur raison d'être. Quant à l'éducation civique, elle concerne les règles élémentaires de la vie démocratique et se borne aux domaines essentiels telles la conduite sociale responsable et les institutions politiques et administratives.

L'éducation à la citoyenneté, pour sa part, est la préparation qui permet aux individus de participer en tant que citoyennes et citoyens actifs et responsables à un régime démocratique (Hébert et Sears, 1998). Devant les défis de l'intégration (violence, drogue, racisme, cohabitation de communautés ethniques différentes), l'école est de plus en plus obligée d'élaborer des modes d'initiation au vivre-ensemble à l'intérieur des établissements. Cela est perçu aujourd'hui comme un préalable à un enseignement efficace et à un apprentissage des responsabilités démocratiques dans la cité. Il importe donc de compléter l'éducation civique par la mise en lumière et la promotion des valeurs essentielles d'un projet de société démocratique.

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

Selon Ouellet (2002), le développement d'un programme d'éducation à la citoyenneté suppose qu'on tienne compte de la diversité des conceptions de la citoyenneté qui coexistent légitimement dans la société. Toutefois, cette diversité peut parfois rendre difficile l'accord sur les finalités d'un tel programme. Aucun programme d'éducation à la citoyenneté ne peut ignorer la nécessité, pour les sociétés démocratiques, de faire une place plus grande que par le passé à la préoccupation d'ouverture à la diversité. De plus, un programme d'éducation à la citoyenneté ne serait pas viable s'il n'accordait pas une place centrale à la problématique de l'égalité et de l'équité.

Dans les nouvelles démocraties comme dans celles qui sont établies depuis longtemps, les gens ont l'impression que la qualité de la citoyenneté démocratique est dangereusement faible et qu'il faut redresser la situation au moyen d'un programme d'éducation à la citoyenneté efficace (Hébert et Sears, 1998). Partout dans le monde, le sentiment qu'il y a une crise est l'une des principales forces qui motivent les travaux de recherche et de développement dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. En effet, les gouvernements des sociétés démocratiques s'inquiètent des difficultés d'intégration de populations de plus en plus diversifiées sur les plans culturel et religieux, et de groupes marginalisés et exclus socialement et économiquement. L'Association canadienne d'éducation fait remarquer que les citoyennes et citoyens, les plus jeunes surtout, sont décrits comme ignares, aliénés et agnostiques (Hébert et Sears, 1998). En Australie, on utilise l'expression « déficit civique » pour décrire cette ignorance omniprésente des citoyennes et citoyens. La participation à la vie et à la délibération démocratiques apparaît comme une autre préoccupation que l'éducation à la citoyenneté devrait permettre de développer. Enfin, dans un contexte de mondialisation, on voit mal comment un programme d'éducation à la citoyenneté à l'école pourrait ne pas inclure une préoccupation pour la préservation de la vie sur la planète et le développement durable.

2.3. Une grille d'analyse d'un programme d'éducation à la citoyenneté

Des différentes préoccupations décrites ci-dessus découle, selon Ouellet (2002), une grille de cinq préoccupations ou valeurs qui peuvent aider à évaluer la pertinence et les diverses initiatives scolaires qui se présentent sous l'étiquette d'éducation à la citoyenneté :

- l'ouverture à la diversité ;
- la cohésion sociale ;
- la préservation de la vie sur la planète et le développement durable ;
- la participation critique à la vie et à la délibération démocratiques ;
- l'égalité et l'équité.

Ouellet (2002) propose la grille suivante :

Préoccupations ou valeurs	Thèmes conceptuels pertinents
Acceptation de la diversité (de cultures, de religions, de valeurs, de genres, d'orientations sexuelles)	Culture, ethnicité et identité dans le contexte de la modernité Relativisme culturel et nécessité de le dépasser Obstacles aux relations interculturelles : préjugés, discrimination, hétérophobie, racisme Antiracisme et ses problèmes
Cohésion sociale Principe d'appartenance collective Espace civique commun	Nation, communauté, État Nationalisme, libéralisme, démocratie pluraliste Éducation civique, éducation à la démocratie
Participation critique à la vie et à la délibération démocratiques	Démocratie délibérative Politique de l'identité
Égalité et équité Égal bénéfice devant la loi Solidarité dans la lutte des groupes opprimés	Égalité de chances, exclusion, marginalisation Cercle vicieux de la culpabilisation et de la victimisation Discrimination positive et ses effets pervers Droits de l'homme et du citoyen (civils, politiques, sociaux, culturels)
Préservation de la vie sur la planète et développement durable	Dimensions de l'environnement (nature, ressources, problèmes, systèmes, milieux de vie, biosphère, projets communautaires)

Tout programme d'éducation à la citoyenneté doit accorder une place à chacune de ces préoccupations et proposer des moyens de les concilier. Également, les différentes conceptions de la citoyenneté devraient être évaluées en fonction de la qualité de l'équilibre qu'elles parviennent à réaliser entre ces cinq valeurs.

Ouellet (2002) suggère également, pour mieux éclairer la multiplicité des initiatives, de distinguer quatre composantes principales de l'éducation à la citoyenneté à l'école :

- l'initiation à la vie démocratique dans le fonctionnement de l'école et la gestion de la classe ;
- l'engagement dans des projets communautaires à l'échelle locale, régionale, nationale et mondiale ;
- l'exploration de thèmes touchant la citoyenneté dans divers programmes scolaires ;

- la mise sur pied d'un programme d'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires.

L'articulation de ces quatre éléments peut prendre des formes très différentes d'un pays à l'autre et d'une école à l'autre. La question qui se pose est celle de savoir s'il faut mettre en place un programme distinct d'éducation à la citoyenneté pour rendre possibles ces apprentissages ou plutôt les considérer comme des compétences transversales que plusieurs programmes scolaires pourraient chercher à développer (Ouellet, 2002). La position la plus commune est, selon cet auteur, qu'il faut considérer ces deux options. Il est admis que l'histoire a un rôle majeur à jouer dans l'éducation à la citoyenneté. Toutefois, on s'entend de plus en plus pour reconnaître une contribution importante de beaucoup d'autres disciplines à cette éducation. Ouellet (2002, p. 160) affirme ce qui suit :

L'éducation à la citoyenneté est une entreprise multidisciplinaire et on ne peut donc en confier la responsabilité exclusive à un seul programme. Toutefois, si elle ne relève pas d'un programme particulier, il lui manquera le pôle d'intégration qui permettra aux contributions des différentes disciplines de s'articuler dans des apprentissages cohérents.

Audigier (1999) distingue trois types de compétences relevant de l'éducation à la citoyenneté : des compétences cognitives, des compétences éthiques et des compétences sociales. Les compétences cognitives comprennent :

- des compétences d'ordre juridique et politique : connaissances sur les règles de la vie collective et les conditions démocratiques de leur établissement, pouvoirs à tous les échelons de la vie politique dans une société démocratique ;
- des connaissances du monde actuel, comportant une dimension historique et une dimension culturelle ;
- des compétences de type procédural : capacité d'argumentation, pratique réflexive (réexamen des actions et des arguments à la lumière des principes et des valeurs des droits de l'homme) ;
- des connaissances sur les principes et les valeurs des droits de l'homme de même que sur la citoyenneté démocratique : conception de la personne fondée sur la liberté et l'égalité dignité de chacun.

Les compétences éthiques font référence aux cinq préoccupations présentées plus haut : l'ouverture à la diversité, la cohésion sociale, la préservation de la vie sur la planète et le développement durable, la participation critique à la vie et à la délibération démocratique, de même que l'égalité et l'équité. Quant aux compétences sociales, elles comportent ce que Audigier appelle trois capacités d'action :

- la capacité de vivre avec d'autres, à coopérer, à construire et à réaliser des projets communs, à prendre des responsabilités ;
- la capacité à résoudre les conflits selon les principes du droit démocratique ;
- la capacité à intervenir dans le débat public, à argumenter et à choisir en situation (Audigier, 1999, p. 125-127).

La façon dont on interprète les diverses compétences définies par Audigier et l'importance qu'on accorde à chacune d'elles pourront différer grandement selon la conception de la citoyenneté qui est privilégiée.

3. L'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'études

Dans le système scolaire, l'éducation à la citoyenneté est un sujet contesté. On distingue plusieurs points de vue (tirés de Hébert et Sears, 1998) :

- L'éducation à la citoyenneté doit être offerte dans le cadre du programme d'études sociales, conformément à la tradition anglophone (Wright et Sears, 1997 ; Wronski, 1987 ; Dufty et Cleverly, 1987).
- L'éducation à la citoyenneté n'est qu'une composante de l'histoire (Bliss, 1992 ; Granatstein, 1988). Dans la tradition francophone, c'est l'histoire qui sert de fondation à l'éducation à la citoyenneté (Laville, 1996 ; Durocher, 1996 ; Richard, 1995).
- L'éducation à la citoyenneté ne doit pas se limiter à une matière ou à une discipline, mais elle doit être répartie dans plusieurs disciplines : langue et littérature (Johnston, 1997), géographie (Laurin et Klein, 1998 ; Laville et Dionne, 1996) ou s'insérer dans une démarche axée sur les lettres et les sciences humaines.
- Enfin, des gens insistent sur le fait qu'il faut chercher les rudiments d'une participation civique dans la raison d'être et le code disciplinaire de l'école. Le mandat d'assurer l'éducation à la citoyenneté appartient à l'ensemble de la collectivité scolaire (Berthelot, 1991).

Voyons comment ces différents points de vue et les conceptions de l'éducation à la citoyenneté sont pris en compte dans les programmes d'études de quelques pays et provinces.

3.1. L'éducation à la citoyenneté dans le programme d'études en France

En France, comme en Belgique, l'éducation civique est une matière scolaire distincte qui prépare les élèves à vivre en tant que citoyens dans leur pays, dans l'Europe contemporaine et dans un univers international complexe. Pour ne présenter que le programme d'éducation civique au primaire et au collège, nous dirons qu'avant le 3^e cycle du primaire, on parle du vivre-ensemble, car on estime qu'il est prématuré de parler d'éducation civique, dans la mesure où les disciplines qui lui servent d'appui (histoire, géographie, sciences expérimentales) ne sont pas encore constituées. Le programme vise à permettre à l'élève de construire sa personnalité au sein de la communauté scolaire, de se construire comme sujet et de comprendre quelle est sa place dans le groupe, pour ensuite dépasser l'horizon de l'école. Au 3^e cycle du primaire, le programme d'éducation civique, qui vise non pas l'acquisition d'un savoir en priorité mais l'apprentissage d'un comportement, permet à l'élève de participer pleinement à la vie de son école, d'être un citoyen dans sa commune, un citoyen en France, de s'intégrer à l'Europe, de découvrir la francophonie et de s'ouvrir au monde.

L'éducation civique au collège, en France, répond à trois finalités principales :

- l'éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté, par l'acquisition des principes et des valeurs qui fondent et organisent la démocratie et la République, la connaissance des institutions et des lois, et la compréhension des règles de la vie sociale et politique ;
- l'éducation au sens des responsabilités individuelles et collectives ;
- l'éducation au jugement, notamment par l'exercice de l'esprit critique et la pratique de l'argumentation.

Au collège, les programmes d'éducation sont construits, à partir de la classe de sixième, sur une progression qui part de la personne pour aller vers le citoyen.

3.2. L'éducation à la citoyenneté dans le programme d'études en Angleterre

En Angleterre, l'éducation à la citoyenneté a traditionnellement été considérée comme un thème transdisciplinaire. C'est un sujet qu'on abordait non seulement dans l'ensemble des matières du programme d'études, mais aussi dans les activités parascolaires. Le Advisory Group on Citizenship, un groupe d'experts chargé par le Secrétaire d'État pour l'éducation et l'emploi de fournir des conseils sur la façon d'offrir une instruction civique efficace dans les écoles, a conclu que cette approche ne fonctionnait pas, et ses recommandations ont entraîné la mise en œuvre d'un programme précis sur la citoyenneté intitulé : *Citizenship*.

L'éducation à la citoyenneté est devenue un sujet d'étude pour tous les élèves des *Key Stage 3* et 4 en Angleterre à compter de septembre 2002. Le programme d'éducation à la citoyenneté permet aux élèves de développer leurs connaissances, leurs habiletés et leur compréhension pour devenir des membres informés de la communauté locale, nationale et mondiale. Il est conçu de manière que les écoles construisent sur ce qu'elles ont toujours fait et offrent un programme pertinent à leurs élèves, connecté à leurs réalités. Il vise également à permettre aux élèves de développer des habiletés d'enquête et de communication ainsi que de participation et d'action responsable.

Le programme est découpé en unités (21 unités au *Key Stage 3*, et 12 au *Key Stage 4*) ayant chacune des objectifs bien définis. L'enseignement et l'apprentissage de chaque unité se font en association avec les disciplines d'enseignement comme l'histoire, la géographie, les arts, les langues et les sciences.

3.3. L'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'études au Canada

Au Canada, on en est venu à considérer l'éducation à la citoyenneté comme la responsabilité de l'école dans son ensemble, et à la lier plus particulièrement au programme d'études sociales. Cependant, la préoccupation par rapport à cette question est à la hausse, et plusieurs provinces revoient leurs programmes d'études : l'Ontario a établi un cours d'instruction civique pour les élèves de la 10^e année, les provinces et les Territoires signataires du Protocole de l'Ouest canadien ont réécrit le programme d'études sociales qui accorde une place importante à la citoyenneté, le Nouveau-Brunswick a conçu du matériel pédagogique sur la question, tandis que la Colombie-

Britannique a produit un livre blanc sur la responsabilité sociale qui comprend, notamment, des notions civiques.

3.3.1. *Le cas de l'Ontario*

Au primaire, dans les écoles franco-ontariennes, l'éducation à la citoyenneté est incluse dans le programme d'études sociales. Afin de préparer les élèves à leur rôle de citoyens ou de citoyennes, ce programme-cadre leur donne une formation historique, culturelle et sociale qui leur fait prendre conscience de leurs responsabilités sociales et de leur identité culturelle. Dans le cas des élèves des écoles de langue française, cette formation s'enrichit de cette différence que constitue la dimension minoritaire.

Dans le programme d'études sociales, on aborde des sujets aussi fondamentaux que le mode de vie, le civisme, les institutions politiques et les activités économiques. Les élèves examinent, entre autres, le fonctionnement d'une société démocratique, le rôle et les responsabilités des citoyennes et citoyens, et les échanges dans un monde marqué par l'interdépendance et le pluralisme.

Domaines et sujets traités en études sociales, de la 1^{re} à la 6^e année

	<i>Le patrimoine et la citoyenneté canadienne</i>	<i>Le Canada et le monde</i>
1 ^{re} année	Les rôles et les règlements Les célébrations d'hier et d'aujourd'hui	Le milieu familial, scolaire et communautaire
2 ^e année	Les droits et les responsabilités Les traditions et les coutumes	La vie communautaire d'ici et d'ailleurs
3 ^e année	La vie, hier et aujourd'hui	Les aspects physiques et les échanges
4 ^e année	Racines lointaines : les civilisations anciennes et médiévales	L'Ontario, ma province
5 ^e année	L'identité canadienne et franco-ontarienne	Le Canada, mon pays
6 ^e année	Les peuples autochtones, les explorations et le peuplement	Le système de gouvernement au Canada La francophonie dans le monde

3.3.2. *Le cas de l'Alberta*

En Alberta, l'éducation à la citoyenneté dans le secteur francophone est traitée dans le programme d'études sociales, de la maternelle à la 12^e année (M-12). *L'Alberta Learning* produit une ébauche de programme à des fins de consultation depuis 2002. Une fois validé, le programme sera mis en œuvre dans les écoles à partir de 2005.

Dans le programme d'études sociales, les élèves étudient les gens dans leurs rapports réciproques et dans leurs rapports avec le monde qui les entoure. C'est un domaine interdisciplinaire qui fait appel à l'histoire, à la géographie, aux sciences économiques, au droit, aux sciences politiques et à d'autres disciplines. Dans ce monde complexe en évolution constante, les études sociales aident les élèves à devenir des citoyennes et

citoyens engagés et responsables au sein de leur communauté, à l'échelle locale, nationale et planétaire.

La citoyenneté et l'identité, dans le contexte canadien, se situent au cœur de ce programme. Celui-ci reflète les diverses perspectives culturelles, dont celles des autochtones et des francophones, qui définissent les réalités canadiennes en pleine évolution. Il met en valeur avant tout un esprit canadien, fondement du sentiment d'appartenance qui permettra à chaque élève d'assumer son rôle de citoyen responsable et actif à l'échelle locale, nationale et planétaire.

Le programme a entre autres objectifs celui de favoriser une citoyenneté engagée et responsable. À cette fin, divers domaines et modèles de citoyenneté seront explorés, notamment ceux aux niveaux local, régional, national, supranational et international. Un autre objectif important du programme d'études sociales consiste à aider les élèves à renforcer leur propre identité et à développer un sentiment d'appartenance à leur communauté. En plus, les élèves exploreront comment des idées et des événements d'importance historique peuvent contribuer à façonner leur identité. L'unité et la cohérence de ce programme seront rehaussées grâce à l'accent qui sera mis continuellement sur les notions de citoyenneté et d'identité d'une année scolaire à l'autre.

Les concepts de citoyenneté et d'identité constituent le fondement de l'apprentissage dans le programme. L'apprentissage relié à ces concepts est réalisé grâce à un contenu organisé par thèmes pour chaque année scolaire et qui s'inspire des six domaines interdisciplinaires des études sociales, à savoir : culture et communauté ; terre, milieux et peuples ; temps, continuité et changement ; relations à l'échelle planétaire ; pouvoir, autorité et prise de décisions ; économie et ressources. La répartition des thèmes, de la maternelle à la 12^e année, se présente comme suit :

Année	Titre et contenus thématiques de l'année	Liens et enchaînement
Maternelle	Vivre ensemble M.1 Je suis unique M.2 Mes appartenances M.3 Coopération et respect	Le programme à la maternelle met l'accent sur un fort sens d'identité et d'estime de soi, et initie l'enfant à la notion de citoyenneté.
1 ^{re}	La citoyenneté : relations et appartenances 1.1 Mon univers : maison, école, communauté 1.2 Construire sur son passé : ma communauté autrefois	La 1 ^{re} année est une initiation à la citoyenneté active et responsable, et on y présente également le concept de communauté. La démarche historique s'applique dans le contexte de ce concept.
2 ^e	Communautés du Canada 2.1 De dynamiques communautés canadiennes 2.2 Construire sur son passé	En 2 ^e année, l'élève élargit le concept de communauté en examinant les caractéristiques propres aux communautés du Canada. L'élève développe ses habiletés reliées à la démarche historique présentée en 1 ^{re} année. Il étudie un poste de traite des fourrures.
3 ^e	Branché sur le monde 3.1 Communautés du monde 3.2 Relations à l'échelle planétaire	En 3 ^e année, l'élève continue à construire ses savoirs concernant la communauté et la citoyenneté en étudiant diverses communautés dans le monde.
4 ^e	Le Canada : terre, peuples et récits 4.1 Géographie physique et humaine du Canada 4.2 Récits des origines du Canada 4.3 Le Canada d'aujourd'hui	La 4 ^e année permet d'acquérir des habiletés géographiques spécifiques en étudiant le Canada à travers sa diversité culturelle et géographique. Des récits et légendes viennent renforcer les liens avec la littérature et poursuivent le développement de la démarche historique.
5 ^e	L'Alberta : un sentiment d'appartenance 5.1 Géographie physique et humaine de l'Alberta 5.2 Les récits et les gens de l'Alberta 5.3 L'Alberta : célébrations et défis	Se fondant sur la 4 ^e année, la 5 ^e année situe l'Alberta au sein du Canada et introduit les concepts d'économie et de politique aux récits de l'Alberta. L'archéologie et l'anthropologie sont également présentées en 5 ^e année afin de développer davantage les habiletés

Année	Titre et contenus thématiques de l'année	Liens et enchaînement
		reliées à la démarche historique.
6 ^e	Action et participation : du local au mondial 6.1 Des citoyens qui participent aux décisions 6.2 La qualité de la vie à travers le monde 6.3 Actions locales, répercussions à l'échelle planétaire	La 6 ^e année s'appuie sur la structure politique introduite en 5 ^e année pour mettre l'accent sur les habiletés de participation active et responsable. La notion de citoyen planétaire est introduite à partir de l'étude des communautés dans le monde.
7 ^e	Le Canada : origines, déplacements et établissement des peuples 7.1 Le Canada d'avant la Confédération 7.2 Mouvements vers l'Ouest 7.3 Le Canada jusqu'au XXI ^e siècle	La 7 ^e année permet de faire une étude en profondeur du peuplement du Canada et de se familiariser avec le concept de contact interculturel. On établit la base d'un dialogue continu sur la citoyenneté et l'identité au Canada, thèmes à l'étude en 9 ^e année.
8 ^e	Visions du monde révélées 8.1 Éléments d'une vision du monde 8.2 Visions du monde : isolement et adaptation 8.3 Origines d'une vision du monde occidentale 8.4 Visions du monde en conflit	En 8 ^e année, l'élève élargit le concept de contact interculturel en examinant les sociétés du passé dans différentes régions du monde. L'élève poursuit le développement de ses habiletés de démarche historique et se concentre sur des liens avec les visions du monde divergentes étudiées en 7 ^e année dans le contexte canadien.
9 ^e	Le Canada : possibilités et défis 9.1 Les modèles de prise de décisions au Canada 9.2 Cultures et présence des autochtones au Canada 9.3 La présence francophone au Canada 9.4 Nouveaux défis pour les Canadiens	La 9 ^e année permet à l'élève de construire des habiletés de pensée critique en analysant les structures, les problématiques et les événements politiques ainsi que leur base historique dans le Canada contemporain. Cette année fournit aussi des occasions d'analyses et de débats approfondis concernant de nouvelles questions.
10 ^e	Réactions à la mondialisation	Ce sont les thèmes proposés pour le programme d'études du 2 ^e cycle du secondaire, actuellement en cours d'élaboration.
11 ^e	Perspectives sur le nationalisme	
12 ^e	Libéralisme et démocratie : fondements et défis	

3.4. L'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'études aux États-Unis

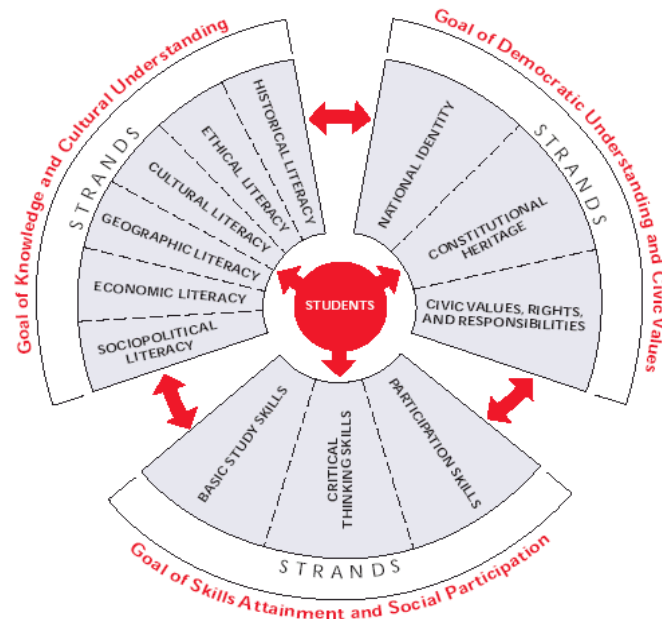
Les États-Unis comptent plusieurs initiatives et programmes d'éducation à la citoyenneté (Hébert et Sears, 1998).

3.4.1. Le cas de la Californie

En Californie, l'éducation à la citoyenneté relève du programme *History – Social Science*, qui comporte trois objectifs majeurs :

- un objectif de connaissance et de compréhension culturelles, incluant les apprentissages en histoire et autres sciences humaines, en géographie et en sciences sociales ;
- un objectif de compréhension de la démocratie et des valeurs civiques, comprenant une compréhension de l'identité nationale, de l'héritage constitutionnel, des valeurs civiques, de ses droits et responsabilités ;
- un objectif en matière d'habiletés, de connaissances et de participation sociale, incluant les habiletés de base, des habiletés de pensée critique et des habiletés de participation qui sont essentielles pour une citoyenneté efficace.

Pour chacun de ces objectifs, quelques apprentissages essentiels font partie intégrante du programme. Ces apprentissages de base servent de fil conducteur unificateur de la maternelle à la 12^e année. Ils sont introduits dès l'éducation préscolaire en termes simples que les enfants peuvent comprendre et sont constants tout au long des années d'études au cours desquelles ils sont approfondis et enrichis à mesure que s'élève la scolarité.



4. L'éducation à la citoyenneté et les méthodes pédagogiques

L'analyse des programmes d'études et des directives sur l'enseignement permet d'identifier deux grandes approches de l'éducation à la citoyenneté : les approches conservatrices et passives, et les approches actives. Les approches conservatrices et passives se concentrent soit sur l'importance de la socialisation ou sur le développement de la loyauté envers l'État national. Elles existent grâce à l'accumulation d'une connaissance statique et limitée de l'histoire nationale et des traditions. Les approches actives mettent l'accent sur l'engagement à l'endroit des questions importantes du jour et la participation à l'élaboration et à la réforme de la société à l'échelle locale, nationale et même mondiale. Pour Hébert et Sears (1998), les programmes d'enseignement proposés dans les écoles publiques au Canada ont tendance à privilégier une approche active et explicite en ce qui a trait au développement de citoyennes et citoyens engagés et actifs. Les jeunes doivent acquérir des connaissances sur les questions locales, nationales et mondiales, devenir sensibles à d'autres façons de voir le monde et être prêts à se joindre à d'autres citoyennes et citoyens pour améliorer leur collectivité, leur nation et leur planète.

La question fondamentale que soulèvent Hébert et Sears en ce qui concerne le Canada, y compris le Québec, est la suivante : « De quel genre d'éducation avons-nous besoin pour préserver notre pays diversifié et démocratique ? » Un programme pancanadien de recherche sur l'éducation a comme objet, depuis 1998, de trouver une réponse appropriée à cette question.

- Plusieurs méthodes pédagogiques peuvent être utilisées pour enseigner l'éducation à la citoyenneté (Hébert et Sears, 1998) :
- L'approche fondée sur la recherche-découverte est une méthode où il faut passer par une série d'étapes pour arriver à la solution d'un problème : identifier et

- comprendre le problème, formuler des hypothèses, recueillir des données, classer et analyser les données, en faire la synthèse et arriver à une conclusion.
- L'approche fondée sur la délibération met l'accent sur l'exercice de la démocratie en salle de classe, la démocratisation des écoles, les clubs de discussion, l'instruction sur les garanties juridiques et les droits de la personne, et les parlements simulés. On trouve une telle approche dans les programmes d'études du Nouveau-Brunswick et de l'Alberta.
 - L'approche critique et réflexive de l'éducation à la citoyenneté, inspirée des pédagogies de Paolo Freire et Ken Osborn, favorise l'autonomie, la prise de responsabilité de l'élève et une éthique humaine universelle.
 - La perspective locale et communautaire est inhérente aux pédagogies du service, qui sont de deux types : celles qui mettent l'accent sur le service communautaire en soi et les autres qui le mettent plutôt sur l'action sociale en vue du changement. L'apprentissage du service communautaire vise à sensibiliser l'élève aux véritables problèmes et enjeux de leur collectivité et à développer leurs connaissances et leurs aptitudes dans le domaine de la participation démocratique.
 - La pédagogie de participation sociale et de formation d'identité est fondée sur les principes suivants : la cohésion des droits de la personne et des responsabilités démocratiques, le respect et l'acceptation de la diversité, la dialectique et la base participative du processus de formation de l'identité collective, et le développement d'une conscience et d'une compétence culturelles.
 - Les pédagogies qui mettent l'accent sur les perspectives interculturelles et planétaires ont comme objectif de développer une meilleure compréhension mutuelle entre divers groupes culturels, de former une identité, d'atteindre une participation sociale active et de permettre d'acquérir une conscience planétaire (Pagé, 1997 ; Delors, 1996 ; Himech et Jutras, 1997 ; Ferrer, 1997).

À travers chacune de ces méthodes, on propose une vision de l'avenir de l'éducation dans la société et le renouveau des programmes d'études.

Références

- ALBERTA LEARNING. « Études sociales », *Learning*, [En ligne], 2000, [http://www.learning.gov.ab.ca/french/etudes_sociales/programs/ES132333.pdf], (2003)
- AUDIGIER, F. *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1999.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE). *Éduquer à la citoyenneté*, rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation (1997-1998), Québec, 1998, 108 p.
- DELORS, Jacques et autres. *L'éducation : un trésor est caché dedans*, rapport à l'UNESCO de la Commission internationale de l'éducation pour le vingt et unième siècle, 2^e éd. revue et corrigée, Paris, Éditions UNESCO, 1999, 288 p.
- HÉBERT, Yvonne et Allan SEARS. *L'éducation à la citoyenneté*, [En ligne], 1998, [<http://www.cea-ace.ca/res.cfm?subsection=rep>], (7 juillet 2003)
- LAMOUREUX, D. « Droits et vertus civiques », *Bulletin de la Ligue des droits et libertés*, vol. XV, n° 1, p. 14-16.
- LEFRANÇOIS, David. « L'éducation à la citoyenneté et l'apprentissage de la discussion : une relation nécessaire », *L'éducation à la citoyenneté*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2001, p. 79-94.
- OUELLET, Fernand. « L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté : quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions », *VEI Enjeux*, n° 129, juin 2002, p. 146-167.
- PAGÉ Michel. « L'éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté », *L'éducation à la citoyenneté*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2001, p. 41-54.